АКТЫЎНАЯ АЦЭНКА Ў ДЗЕЯННІ:
ВОПЫТ НАСТАЎНІКАЎ БЕЛАРУСІ

дапаможнік для настаўнікаў

АКТЫЎНАЯ АЦЭНКА Ў ДЗЕЯННІ: ВОПЫТ НАСТАЎНІКАЎ БЕЛАРУСІ
дапаможнік для настаўнікаў

Актыўная ацэнка ў дзеянні:

вопыт настаўнікаў Беларусі

Дапаможнік для настаўнікаў

Мінск
2014

УДК 373.3/.5.02
ББК 74.202

Рэцэнзент:

В. В. Гінчук, начальнік упраўлення маніторынгу якасці адукацыі НМУ “Нацыянальны інстытут адукацыі”, кандыдат педагагічных навук

Актыўная ацэнка ў дзеянні : вопыт настаўнікаў Беларусі : дапаможнік для настаўнікаў / М. І. Запрудскі, М. В. Кудзейка, Т. П. Мацкевіч і інш.; пад рэд. М. І. Запрудскага. – Мінск, 2014. – 238 с.

У дапаможніку разглядаюцца навуковыя падставы і практыка арганізацыі адукацыйнага працэсу з выкарыстаннем актыўнай ацэнкі – новай і эфектыўнай тэхналогіі навучання. Разглядаюцца сутнасць тэхналогіі, псіхалагічныя і дыдактычныя падыходы, на якіх яна будуецца, умовы яе паспяховай рэалізацыі, а таксама асноўныя сродкі, якія неабходны для яе рэалізацыі: дыягнастычная пастаноўка мэтаў, крытэрыі ацэнкі, зваротная сувязь, пытанні і інш. Дадзены рэкамендацыі па авалоданні і прымяненні актыўнай ацэнкі ў класе. У дадатку змешчаны ўрокі, якія распрацаваны па правілах актыўнай ацэнкі.

Дапаможнік будзе цікавым і карысным настаўнікам для ўдасканалення ўласнага вопыту выкладання, планавання, правядзення заняткаў і аналізу ўласнай дзейнасці; метадыстам і выкладчыкам ВНУ і ІРА – для асэнсавання і паляпшэння работы са студэнтамі і педагогамі.

Ад рэдактара

Многія настаўнікі і кіраўнікі ўстаноў адукацыі выказваюць меркаванне, што актыўная ацэнка – гэта чарговая мода, якіх было ўжо шмат у гісторыі нашай школы. Выказваецца думка, што не трэба гэта інавацыя, маўляў, 13 гадоў таму перайшлі на 10-бальную сістэму ацэньвання, ёсць адпаведная нарматыўная база. Настаўнікі гавораць, што ў нашых умовах актыўная ацэнка не будзе працаваць, бо існуюць нарматыўныя абмежаванні, патрабаванне на кожным уроку апытваць некалькі вучняў і выстаўляць адзнакі.
Можна пагадзіцца з такімі меркаваннямі, калі заплюшчыць вочы і не заўважыць наступныя абставіны:

1) існуе шмат праблем у адукацыйным працэсе, якія патрабуюць тэрміновага вырашэння. Яны могуць быць вырашаны з дапамогай актыўнай ацэнкі;
2) пілотнае выкарыстанне настаўнікамі ў школах нашай краіны дадзенай тэхналогіі дэманструе, што яна дазваляе істотна павысіць матывацыю, адказнасць вучняў за ўласнае навучанне і як вынік – якасць адукацыі;
3) аб эфектыўнасці актыўнай ацэнкі сведчыць замежны вопыт і спецыяльныя даследаванні, пра іх будзе ісці гаворка ва ўводзінах да нашай кнігі.

Як жа ажыццяўляецца кантрольна-ацэначная дзейнасць настаўніка і вучняў у школах нашай краіны, якія ў яе ёсць адметныя характарыстыкі? Ацэншчык, як правіла, толькі настаўнік, вучні пазбаўлены адпаведных паўнамоцтваў. Кантроль існуе асобна ад навучання: спачатку вучым, а праз нейкі час правяраем, чаму навучылі. Змест кантролю часцей за ўсе засакрэчаны, не заўсёды настаўнік думае пра крытэрыі ацэнкі і рэдка іх ведаюць самі вучні. Ацэньваецца толькі кагнітыўны складнік выніку навучання, амаль не ацэньваецца працэс. Бацькі не ўдзельнічаюць у ацэнцы. Вучні адчуваюць прэсінг з боку настаўніка, а настаўнік – з боку вучняў, іх бацькоў і адміністрацыі.

Адмоўныя наступствы такой практыкі – нізкая матывацыя вучняў, якія не маюць адказнасці за тое, як яны вучацца, парушэнне дысцыпліны на ўроках, канфлікты паміж вучнямі, настаўнікам, бацькамі, нізкая паспяховасць і г. д.

Сродкам для выпраўлення сітуацыі можа паслужыць актыўная ацэнка, якая, дарэчы, не супярэчыць існуючай нарматыўнай базе. Тут варта заўважыць, што гэтая тэхналогія тычыцца не толькі ацэначнага кампанента дзейнасці, але мае сістэмны характар.

Над кнігай было цікава і карысна працаваць, бо, па-першае, было разуменне, што мы – яе аўтары – робім карысную справу для настаўнікаў і вучняў, адукацыі краіны; па-другое, мае суаўтары – творчыя, неабыякавыя людзі, які пісалі тэксты з веданнем і актыўнай ацэнкі, і механізмаў яе выкарыстання на ўроках, паколькі працуюць або не так даўно працавалі з вучнямі ў класах.

Мікалай Запрудскі

Змест

Слоўнік тэрмінаў і спіс умоўных скарачэнняў

Ацэнка – гэта меркаванне аб каштоўнасці, узроўні або значэнні каго-небудзь або чаго-небудзь; гэта слоўная характарыстыка прадмета, з'явы, вынікаў дзеяння. Ацэнка можа выражацца балам.

Адзнака – бальнае выражэнне ацэнкі.

Актыўная ацэнка [АА] – у вузкім сэнсе – гэта спалучэнне ацэнкі працэсу і прамежкавых вынікаў навучання, якая не мае бальнага выражэння і выніковай ацэнкі, што завяршаецца выстаўленнем адзнакі. У шырокім сэнсе АА не зводзіцца да кантрольна-ацэначнай дзейнасці, гэта стратэгія навучання, якая мае сістэмны характар і ўключае матывацыйны блок, мэтавызначэнне, дзеянні, вынікі і ацэнку. Яна ахоплівае шырокі спектр метадаў і сродкаў, непасрэдна звязаных з працэсамі выкладання і вучэння. У межах АА вучні маюць магчымасць пастаянна бачыць і разумець свае поспехі (і радавацца гэтаму), памылкі (і працаваць над імі); валодаць працэдурамі ацэнкі, кіраваць уласным навучаннем.

Дыягнастычнае мэтавызначэнне – гэта такая пастаноўка мэты на вучэбную тэму, асобны модуль, урок або яго фрагмент, калі па іх завяршэнні можна адназначна меркаваць пра дасягненне мэты. Гэта магчыма, калі мэта вызначаецца з дапамогай спісу дзеянняў, якімі, плануецца, вучні авалодаюць па заканчэнні вучэбнага перыяду.

Мэта на мове вучня – мэта на тэму, урок або яго этап, якую вучань прыняў ад настаўніка або самастойна вызначыў для сябе.

Крытэрыі ацэнкі [КА] (грэч. *criterion*) – прыкмета, на падставе якой робіцца ацэнка, выбар, вызначэнне або класіфікацыя чаго-небудзь. З дапамогай крытэрыяў канкрэтызуецца і ўдакладняецца мэта.

Наштобузу – скарачэнне ад На Што я Буду Звяртаць Увагу. Наштобузу складаецца з некалькіх крытэрыяў і ўяўляе сабой дамову паміж настаўнікам і вучнямі аб тым, што трэба ведаць і ўмець, што і як будзе правярацца і ацэньвацца.

Стратэгія (грэч. *strategia)* – мастацтва планавання, кіраўніцтва, заснаванае на правільных і перспектыўных прагнозах.

Стратэгія навучання скіравана на загадзя і аптымальна вызначаныя мэты, прадугледжвае выбар адпаведных сродкаў іх дасягнення.

Тэхналогія (грэч. *techne* – мастацтва і *logos* – навука) – навуковае апісанне спосабаў вытворчасці. Тэхналогія навучання – гэта апісанне працэсу дасягнення вынікаў педагагічнай і пазнавальнай дзейнасці вучняў.

Метад (грэч. *methodos* – шлях) спосаб тэарэтычнага даследавання або практычнага ажыццяўлення чаго-небудзь.

Метад навучання – гэта ўпарадкаваная дзейнасць педагога і вучняў, якая скіравана на дасягненне зададзенай мэты навучання.

Прыём навучання разумеюць як частку метаду.

Падыход – гэта пэўны кірунак у навуцы, адукацыі, іншых сферах, які вызначае прафесійную пазіцыю і дзейнасць суб'екта, яго перакананні і каштоўнасці. Падыход у педагогіцы ў канцэнтраваным выглядзе: 1) вызначае арыентацыю настаўніка ў педагагічнай дзейнасці; 2) уключае паняцці і адпаведныя прынцыпы; 3) рэалізуецца з дапамогай пэўных спосабаў і сродкаў дзейнасці.

Кампетэнтасны падыход – гэта сукупнасць прынцыпаў, якія вызначаюць пастаноўку мэтаў, змест навучання, арганізацыю адукацыйнага працэсу, змест кантролю і ацэнкі, скіраваных на авалоданне вучнямі актуальнымі кампетэнцыямі. З пазіцыі гэтага падыходу непасрэдным вынікам адукацыйнай дзейнасці з'яўляецца сфарміраванасць у вучняў кампетэнцый.

Дзейнасны падыход – гэта падыход, пры якім навучэнец не атрымлівае веды ў гатовым выглядзе, а здабывае іх у працэсе ўласнай вучэбна-пазнавальнай дзейнасці. Пры такім навучанні на першы план выходзіць самавызначэнне вучня на вынік, спосабы і сродкі дасягнення мэты.

Сістэмны падыход – гэта кірунак метадалогіі навуковага пазнання і практычнай дзейнасці людзей, у аснове якога ляжыць разгляд аб'екта як сістэмы – цэласнага комплексу ўзаемазвязаных кампанентаў. У адукацыйным працэсе сістэмны падыход прадугледжвае забеспячэнне яго цэласнасці, узаемасувязі і ўзаемнай абумоўленасці ўсіх яго кампанентаў: мэты, зместу, формаў, метадаў і сродкаў навучання, дзейнасці настаўніка і вучняў, а таксама кантролю і ацэнкі.

Асобасна-арыентаваны падыход – гэта падыход, працуючы ў межах якога, педагог забяспечвае і падтрымлівае працэсы самапазнання, самабудаўніцтва і самарэалізацыі асобы дзіцяці, развіцця яго індывідуальнасці. Ён скіраваны на задавальненне патрэб і інтарэсаў у большай ступені дзіцяці, чым адпаведных дзяржаўных і грамадскіх інстытутаў.

Вучань – суб'ект, калі ён сам здольны (падчас авалодання дзеяннямі і аперацыямі) ставіць сабе вучэбную задачу. Калі ўвесь час гэта робіць настаўнік, то вучні знаходзяцца ў пазіцыі аб'екту педагагічнага ўздзеяння.

Пытанне – гэта сказ, які выражае недахоп інфармацыі пра пэўны аб'ект, і мае форму, якая патрабуе адказу, тлумачэння. Пытанні з'яўляюцца вельмі важным сродкам навучання. Там дзе няма пытанняў, няма працэсу авалодвання ведамі.

Ключавое пытанне [КП] – гэта пытанне, якое стымулюе ў вучняў жаданне шукаць на яго адказы і актывізуе пазнавальную цікавасць і актыўнасць, прыцягвае ўвагу, садзейнічае засваенню вучэбнага матэрыялу, правакуе дыскусію, стварае праблемную сітуацыю. КП закранае больш шырокі кантэкст тэмы, чым прыведзены ў падручніку, яно выводзіць навучэнцаў за межы школьнага жыцця, стварае на ўроках сітуацыю пазнавальнай напружанасці.

Зваротная сувязь [ЗС] (англ. *feedback* – зваротнае сілкаванне) – у шырокім сэнсе водгук, рэакцыя ў адказ на якое-небудзь дзеянне ці падзею. У актыўнай ацэнцы ЗС – інфармацыя, якая прадстаўляецца суб'ектам адукацыйнага працэсу, аб тым, як ідзе працэс навучання: настаўніку ад вучня, вучню ад настаўніка, вучню ад аднакласніка, вучню ад сябе самога.

Самаацэнка і ўзаемная ацэнка – спосабы атрымання вучнем зваротнай інфармацыі ад сябе або ад аднакласніка пра тое, як ён вучыцца, вынікі пазнавальнай дзейнасці. Інфармацыя прадстаўляецца на падставе загадзя вылучаных і вядомых крытэрыяў.

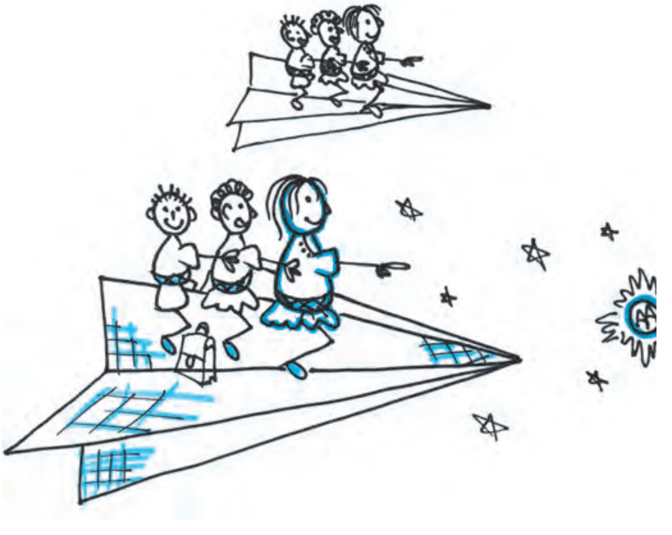
Рэфлексія (лат. *reflexio* – вяртанне назад) – працэс самапазнання суб'ектам унутраных псіхічных актаў і станаў, а таксама ўсведамленне сябе ў дзейнасці. Для АА вельмі істотна, калі аналіз ажыццяўляецца адносна самога працэсу дзейнасці з мэтай фіксацыі яе ходу і вынікаў, павышэння эфектыўнасці ў далейшым. Па выніках рэфлексіі абдумваецца не толькі выкананая дзейнасць, але і выбудоўваецца будучая.

Тамара МАЦКЕВІЧ

І. Уводзіны. Галоўнае пра актыўную ацэнку

1.1. Чаму менавіта актыўная ацэнка, і як з'явілася гэта кніга?

Актыўная ацэнка прыйшла ў Беларусь у 2009 годзе з Польшчы і Вялікабрытаніі, аднак ўсе краіны-лідары ў адукацыі – Фінляндыя, Эстонія, Бельгія, Нідэрланды ды іншыя – актыўна і паспяхова карыстаюцца менавіта гэтай навучальнай стратэгіяй.



АА стала папулярнай у свеце пасля публікацыі брытанскіх даследчыкаў Пола Блэка і Дылана Уільяма ў 1998 г., якія звярнулі ўвагу на эфектыўнасць АА для павышэння матывацыі навучання і акадэмічнай паспяховасці[1]. Высновы брытанскіх навукоўцаў пацвердзіў і прафесар Оклендскага ўніверсітэта Джон Хэці. У працы «Бачнае навучанне»[2] Хэці вылучыў 138 найбольш распаўсюджаных фактараў, якія ўплываюць на дасягненні ў навучанні.

[1] **Black, P.** Inside the black box : Raising standards through classroom assessment / P. Black, D. Wiliam // www.pdkintl.org [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm. – Дата доступу : 31.07.2014.

[2] **Hattie, J.** Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement / J. Hattie. – Abingdon : Routledge, 2009 [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : http:м/bookfi.org/g/John%20Hattie. – Дата доступу 28.01.2014.

Пры параўнанні эфектыўнасці методык выкладання найлепшы вынік паказала актыўная ацэнка:



Мал. 1.1. Памер эфекту фактараў уплыву на дасягненні вучняў, звязаных з метадамі навучання

За пяць гадоў выкарыстання актыўная ацэнка заваявала сэрцы многіх беларускіх настаўнікаў і спадабалася вучням. Настаўнікі пачалі ўкараняць АА ў практыку, атрымалі добрыя вынікі: прамежкавыя даследаванні паказалі, што атмасфера ў класах з АА стала больш добразычлівай, навучанне – больш матываваным, самаацэнка вучняў – адэкватнай і больш высокай. Самі настаўнікі атрымалі асалоду ад прафесійнай самарэалізацыі.

«Что можно было заметить сразу? Удивление учащихся. Потому что уроки стали иными, оценивание изменилось, ответственность за учёбу перестала висеть только на мне как на учителе. Понравилось ли это всем учащимся? Я думаю, что – не сразу. Однако, на мой взгляд, сознательное и ответственное отношение к учебе – это именно то, чего необходимо добиваться сейчас от учеников».

Ала Прыходзька, г. Калінкавічы.

Па Беларусі пайшла добрая пагалоска і на курсы дыстанцыйнага навучання, якія штогод ладзіць Таварыства беларускай школы, утварыўся вялікі конкурс. У працэсе авалодання АА каля ста беларускіх педагогаў-практыкаў наведалі школы Польшчы і Эстоніі, паглядзелі, як АА ўжываецца ў краінах, якія паказалі адны з найлепшых паказчыкаў якасці сярэдняй адукацыі ў Еўропе, абмяняліся вопытам, параўналі свае дасягненні з суседскімі і вырашылі, што трэба пісаць гэтую кнігу-дапаможнік для калег.

Аснову кнігі складаюць матэрыялы беларускіх настаўнікаў, якія паступова пры падтрымцы дыстанцыйных курсаў уводзілі ў практыку элементы АА, сачылі за эфектамі новаўвядзенняў, за рэакцыяй і паспяховасцю вучняў, пераадольвалі ўласныя стэрэатыпы, пераконвалі адміністрацыю і калег, памыляліся і выпраўлялі памылкі, далучалі

ў падтрымку бацькоў, абмяркоўвалі праблемы і спрачаліся на інтэрнэт-форумах, вучыліся, вучылі і рабілі педагагічныя адкрыцці.

Можна сказаць, гэтыя 150 настаўнікаў-практыкаў двух першых курсаў дыстанцыйнага навучання з'яўляюцца суаўтарамі кнігі.

Кожны параграф раздзела 4 кнігі пачынаецца з ключавых пытанняў, на якія мы ў гэтым параграфе будзем шукаць адказы. У канцы раздзелаў прыводзяцца практычныя рэкамендацыі і прыклады прымянення актыўнай ацэнкі ў школьнай практыцы. Цытаты настаўнікаў, прыклады і распрацоўкі заняткаў узяты са справаздач выпускнікоў дыстанцыйных курсаў «Стратэгія актыўнай ацэнкі» 2013 і 2014 гг. Дзякуючы гэтым прыкладам паспяховай практыкі кніга пераканаўча сведчыць аб карысці выкарыстання АА ў беларускіх школах.

? 1.2. Што такое актыўная ацэнка? Чым яна адрозніваецца ад адзнакі? !



Актыўная ацэнка – гэта стратэгія навучання, у межах якой вучні маюць магчымасць пастаянна бачыць і разумець свае поспехі (і радавацца гэтаму), памылкі (і працаваць над імі); валодаюць працэдурамі ацэнкі, кіруюць сваім навучаннем. Да ацэначнай дзейнасці далучаюцца бацькі вучняў[3].

Актыўная ацэнка звязана не толькі з ацэньваннем вучняў, таму яе яшчэ называюць фармавальнай ці фарматыўнай. Яна дазваляе паступова фармаваць веды навучэнца, падказваючы, у якім кірунку рухацца, і праз зваротную інфармацыю, якую вучань можа ўлічыць ці не ўлічыць, уплывае на канчатковую падсумоўваючую ацэнку (адзнаку).

Актыўная ацэнка не разглядае *ацэньванне як кантроль, яна дазваляе эфектыўна матываваць вучняў, прымушае іх браць на сябе адказнасць за сваё навучанне.*

[3] **Запрудскі, М. І.** Актыўная ацэнка – новая стратэгія навучання / М. І. Запрудскі // Кіраванне ў адукацыі – 2011. – № 12.

Розніцу паміж актыўнай і падсумоўваючай ацэнкай добра ілюструе прыклад. Калі повар каштуе суп – гэта актыўная ацэнка, а калі суп каштуе кліент – падсумоўваючая ацэнка. Повар, у адрозненне ад наведвальніка рэстарана, яшчэ можа падправіць смак.

Стратэгія АА не прапануе цалкам адмовіцца ад бальнай адзнакі, якая звязана з падсумоўваючай ацэнкай. Кожны настаўнік самастойна вырашае, як выкарыстоўваць у сваім класе актыўную і падсумоўваючую ацэнку.

«Магу падзяліцца вопытам. Склоны – заўсёды цяжкая тэма, і вучні робяць шмат памылак. Я выстаўляла адзнакі за праверачныя работы па кожным склоне. Але дзеці ведалі, што гэтыя адзнакі толькі для іх, каб яны зразумелі, над якім склонам яшчэ папрацаваць, і пасля вывучэння ўсіх склонаў не будуць улічвацца, калі ацэнка па выніковай кантрольнай будзе лепшай. Я сама не чакала, што атрымаю такі добры вынік, якога не было ў мяне за 25 год маёй працы».

Таццяна Барткевіч, г. Глыбокае.

1.3. Большасць элементаў актыўнай ацэнкі знаёмы настаўнікам і нават выкарыстоўваюцца ў практыцы. У чым жа тады інавацыя?

Прафесар Джон Хэці ў кнізе «Бачнае навучанне» заўважыў: «Існуе вялікая колькасць даследаванняў, якія пацвярджаюць эфектыўнасць таго ці іншага метаду, шмат розных ідэй і прапаноў для школ і настаўнікаў. Праблема сучаснай школы – не непрыняцце інавацый, а фрагментарнасць, перагрузка і неадпаведнасць, якія з'яўляюцца вынікам некрытычнага прымянення вялікай колькасці інавацый. У галіне адукацыі, прынамсі, палова ўсіх новых праграм, прынамсі палова ўсіх вучняў, і прынамсі палова ўсіх настаўнікаў могуць і не дасягнуць эфекту як следства іх інавацыйных дзеянняў»[4].

Асноўныя элементы актыўнай ацэнкі (пастаноўка мэтаў, вызначэнне крытэрыяў ацэнкі, узаемная і самаацэнка, зваротная сувязь, ключавыя пытанні) паасобку знаёмы настаўнікам і нават часам выкарыстоўваюцца на занятках, але несістэмнае іх прымяненне не дае жаданых вынікаў. Укараненне актыўнай ацэнкі ў педагагічную дзейнасць, відавочна, патрабуе ад настаўніка змены звычак і метадаў працы, а таксама прыстасавання прапанаваных намі элементаў актыўнай ацэнкі да ўласнай сістэмы выкладання. Пры гэтым актыўная ацэнка не патрабуе змяненняў у навучальнай праграме.

Актыўная ацэнка таму і называецца стратэгіяй ці філасофіяй навучання, што вымагае ад настаўніка прайсці шлях у ацэначнай дзейнасці ад кантролю да супрацоўніцтва. Гэта нялёгкі шлях – выстаўленне адзнак дае настаўнікам пачуццё кантролю і панавання, не кожны з лёгкасцю пагадзіцца страціць такі механізм уплыву. Але сапраўдны працэс

[4] **Hattie, J.** Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement / J. Hattie. – Abingdon : Routledge, 2009. – Электронны рэсурс. – Рэжым доступу : http://bookfi.org/g/John%20Hattie. – Дата доступу: 28.01.2014.

навучання можа развівацца толькі ў атмасферы даверу і супрацы, а кантраляванне і ўзмацненне ўлады пярэчыць такой атмасферы.

«Раней я гаварыла: «Заўтра будзе праверачная работа па тэме…». Усё. Вучні не атрымлівалі ні пытанняў, ні крытэрыяў ацэнкі. Зараз я разумею, што яны былі як сляпыя кацяняты, якім трэба было да нечага падрыхтавацца, а аб'ём матэрыялу даволі вялікі!!! Зараз я разам з вучнямі распрацоўваю крытэрыі ацэнкі пісьмовай работы. Вучні ведаюць, на якія пытанні ім прыйдзецца адказваць. Я разумею, што мая задача – навучыць, а не «падлавіць» на няведанні матэрыялу».

Юлія Паўлава, г. Барысаў.

«Здаецца, усе элементы АА мы ведаем, але ж мы ўзнавілі свае веды пра зваротную сувязь паміж настаўнікам і вучнем, крытэрыі ацэнкі, ключавое пытанне. Я ўпэўнілася, што такая форма навучання будзе карыснай не толькі для вучняў, а ў першую чаргу для настаўнікаў. Бо нездарма прыказка «Не вучыць дзяцей так, як вучылі вас. Яны нарадзіліся ў іншы час»».

Галіна Ціманоўская, Прошкаўская дзіцячы сад – сярэдняя школа.

1.4. Які элемент АА галоўны?



Калі пасля прачытання гэтай кніжкі вы вырашыце выкарыстоўваць АА, то, вядома, пачніце з таго элемента, які найбольш адпавядае вашай педагагічнай сістэме і ўдасканальвайце яго. Элементы можна ўводзіць у любой паслядоўнасці, памятаючы, што яны звязаны і ўвядзенне аднаго з іх таксама патрабуе выкарыстання іншага. Трэба аднак ведаць, што ядром АА з'яўляецца зваротная сувязь – зваротная інфармацыя да працы вучня. Без яе актыўнай ацэнкі не бывае! Але зваротная сувязь патрабуе і

акрэслення мэтаў навучання, і ўстанаўлення крытэрыяў ацэнкі, і папярэдняй дамоўленасці з вучнем, якая праца будзе ацэнена з дапамогай зваротнай сувязі, а за якую ён атрымае звычайную адзнаку. Астатнія элементы – ключавыя пытанні, тэхнікі задавання пытанняў і метады самаацэнкі і ўзаемаацэнкі – могуць выкарыстоўвацца і ўводзіцца паступова па меры падрыхтаванасці настаўніка і класа да іх.

Памылкова лічыць, што зваротная сувязь – любая інфармацыя, якую настаўнік прадстаўляе вучню. Бывае, што настаўнікі лічаць, што даюць зваротную сувязь, хоць насамрэч яны даюць інфармацыю толькі пра сацыяльныя аспекты і паводзіны.

Зваротная сувязь – гэта інфармацыя для вучня пра аспекты прадуктыўнасці навучання або разумення. Напрыклад, настаўнік ці бацькі могуць даць карэктавальную інфармацыю, сусед па парце можа прапанаваць альтэрнатыўную стратэгію, кніга можа даць інфармацыю для ўдакладнення ідэй, бацькі могуць заахвоціць, і сам вучань можа паглядзець адказ і ацаніць правільнасць рашэння.

«Калі вучні атрымалі свае працы з маімі каментарамі, большасць з іх захацела выправіць памылкі. Я была рада такому ходу падзей. Новы элемент, які я стала выкарыстоўваць у каментарах, гэта вызначэнне станоўчых элементаў у працах вучняў. Раней я адзначала толькі адмоўныя рысы. Дыялог паміж мной і адным з маіх вучняў працягнуўся наступным чынам: Сярожа прыйшоў на дадатковы занятак, выканаў тэставую работу і папрасіў мяне спытаць яго вусна. І тут пачалося самае цікавае. На ўсе мае пытанні ён адказваў правільна, прыводзіў прыклады, бегаў да дошкі, каб нешта патлумачыць. Я была ўзрушана такім ходам падзей і зразумела, што для гэтага вучня зваротная сувязь пайшла на карысць. Развітваючыся, Сярожка папрасіў пісаць яму каментар да кожнай праверачнай работы. Я паабяцала. Праверыўшы тэст, я не знайшла там істотных памылак, былі невялікія недахопы».

Таццяна Фаміна, г. Чавусы.

Мастацтва заключаецца ў правільнай зваротнай сувязі, на крыху вышэйшым узроўні, чым той, на якім працуе вучань.

1.5. Навошта настаўніку АА, што яна дае?



Любыя істотныя змены ў працэсе навучання патрабуюць ад настаўнікаў пэўных намаганняў, а таксама – прынамсі, у працэсе зменаў – дадатковай працы. Аднак, настаўнікі-практыкі АА пераканаліся ў неабходнасці яе ўвядзення па наступных прычынах:

- у выніку такіх зменаў вучні паказваюць лепшыя вынікі на кантрольных і экзаменах;
- гэтыя змены рэальныя для ажыццяўлення – настаўнікі паспяхова ўкаранілі іх у сваёй працы з вучнямі;
- праца з актыўнай ацэнкай заснавана на іншым размеркаванні намаганняў: справа не ў тым, каб працаваць больш, а ў тым, каб працаваць разумней;
- змены могуць уводзіцца паступова, крок за крокам – «вялікі скачок у невядомасць» не з'яўляецца неабходным;
- настаўнікі пачынаюць атрымліваць больш радасці ад сваёй працы і адчуваюць вялікае задавальненне, паколькі праца адпавядае іх патрабаванням і прафесіянальным каштоўнасцям;
- настаўнікі назіраюць, як працэс навучання пачынае падабацца вучням, як у выніку гэтых інавацый вучні лепш разумеюць і цэняць яго.

«Раней я больш увагі надавала зместу ўрока, яго лагічнай паслядоўнасці, рацыянальнасці размеркавання часу, прыёмам і метадам, і лічыла, што гэта галоўнае, але з цягам часу мае прыярытэты мяняліся. АА дапамагла мне вызначыць ролю і месца вучняў і настаўніка ў адукацыйным працэсе. Я пераканалася, што ўрок робяць, перш за ўсё, не прыёмы і метады, а сістэма каштоўнасцяў і светапогляд настаўніка».

Алена Кананові́ч, в. Дзераўная Стаўбцоўскага раёна.

Вядома, АА – гэта не панацэя ад усіх бед адукацыі, мы разумеем, як цяжка дасягнуць у ёй хуткіх поспехаў. Настаўнікі адзначылі, што змены адбываліся вельмі павольна – амаль незаўважна – па меры таго, як яны самі разумелі значэнне ўвядзення актыўнай ацэнкі. Азірнуўшыся, яны ўбачылі, што дасягнулі значных вынікаў.

? ! 1.6. Як актыўная ацэнка стасуецца з адукацыйным заканадаўствам і інструктыўнай базай?

З практыкі навучання бачна, актыўная ацэнка сёння не прысутнічае паўсюдна ў працы з вучнямі. Адсюль можна зрабіць выснову, што стварэнне добрай практыкі ў межах актыўнай ацэнкі патрабуе ад большасці настаўнікаў значных змен. Гэтыя змены тым больш істотныя з пункту погляду новых патрабаванняў да арганізацыі адукацыйнага працэсу, прапісаных у Кодэксе Рэспублікі Беларусь аб адукацыі (прыняты 22 снежня 2010 г.). З аднаго боку, нарматыўна-прававыя дакументы патрабуюць уліку кампетэнтнаснага падыходу ў арганізацыі навучальнага працэсу (Кодэкс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі, арт. 91), з іншага, састарэлыя формы ацэначнай дзейнасці і недастатковая ўвага да навейшых методык навучання, несістэмнае іх выкарыстанне не спрыяюць набыццю (у працэсе навучання) кампетэнцый, неабходных для жыцця ў сучасным свеце. АА, наадварот, спрыяе фармаванню ключавых кампетэнцый і павышае паспяховасць асабліва ў вучняў з нізкай матывацыяй і праблемамі ў навучанні.

Інструктыўна-метадычны ліст Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь «Аб арганізацыі работы агульнаадукацыйных устаноў па ажыццяўленні кантролю і ацэнкі вынікаў вучэбнай дзейнасці...» ад 23.07.2009 г. наўпрост рэкамендуе настаўнікам карыстацца АА: ***«Змястоўны кантроль і ацэнка будуюцца на аснове крытэрыяў і іх паказчыкаў, якія павінны быць адназначнымі, выразнымі і зразумелымі для навучэнцаў**... Першапачаткова паказчыкі для ацэнкі задання прапануюцца настаўнікам, затым выпрацоўваюцца вучнямі сумесна з педагогам. Для ацэньвання і самаацэньвання выбіраюцца толькі такія заданні, у якіх можна вылучыць адназначны паказчык ацэньвання. Варта пазбягаць паказчыкаў, якія грунтуюцца на суб'ектыўнай ацэнцы (напрыклад, прыгажосць напісання літары)».*

Як бачна, ведамасныя акты не супярэчаць інавацыям, а наадварот – вітаюць іх.
У 2013 г. Міністэрства адукацыі зацвердзіла 10 інавацыйных пляцовак па актыўнай ацэнцы, якія да юць дарогу гэтым інавацыям.

1.7. Што АА дае вучню? ? !

Прыкладам, уменне вучыцца і браць адказнасць за свае поспехі і няўдачы. Актыўная ацэнка развівае і іншыя ключавыя кампетэнцыі: камунікатыўную (праз навучанне ўзаемаацэнцы, працу ў парах, групах), сацыяльную (праз навучанне ствараць і захоўваць атмасферу супрацоўніцтва, уменне камунікаваць з настаўнікам на роўных), грамадзянскую (праз сумесны ўдзел у вызначэнні мэтаў, крытэрыяў ацэнкі, выхаванне пачуцця адказнасці за вынікі сваёй працы).

«Уже с первого класса мы учим ребят само- и взаимооценке. И мое твёрдое убеждение, что мы ***обязаны*** *создавать на уроках условия, способствующие формированию адекватной оценочной деятельности у ученика, т. к. это поможет ему не только в учёбе, но и в социуме, когда надо будет правильно оценить жизненную ситуацию».*

Святлана Локіс, г. Барысаў.

Пры выкарыстанні АА дзеці лепш вучацца, бо не баяцца памыліцца. Губляе сэнс спісванне і падман. Поспехі і няўдачы – гэта справа толькі вучня, бо ў класе не ствараюцца рэйтынгі і не вітаецца канкурэнцыя. Выкарыстанне ўзаемаацэнкі, зваротнай сувязі, супрацоўніцтва і ясных крытэрыяў ацэнкі пры навучанні стварае добразычлівую і справядлівую атмасферу ў класе, зніжаецца агрэсія, менш гучаць абразы. У выніку дзеці з большым задавальненнем ходзяць у школу, у іх расце ўпэўненасць у сабе, а разам з ёй паляпшаюцца і адзнакі.

«Маю вопыт выкарыстання АА на працягу цэлай вучэбнай чвэрці ў 9 класе СШ № 7 г. Кобрына. Я даўно не бачыў такой зацікаўленасці тым, што адбываецца на ўроку. На мяне глядзелі і лавілі кожнае маё слова ўсе, без выключэння. Дзяўчынка, якую можна аднесці хутчэй да «слабых» вучняў, выявіла небывалую раней актыўнасць у жаданні выконваць розныя заданні на дошцы і ў сшытку. Звычайна яна ціхенька сядзела на сваім месцы і выконвала тое, што загадана, але без асаблівага энтузіязму.

Па-першае, каштоўная сама сутнасць (стратэгія) сістэмы актыўнай ацэнкі. Усё накіравана на тое, каб матываваць вучняў атрыманнем якасных сістэматызаваных ведаў, а не атрыманнем адзнакі (якая не заўсёды аб'ектыўна ацэньвае веды і ўменні). І гэта заўважыла пераважная большасць вучняў, пра што і сведчаць іх водгукі. Аднак вельмі цяжка пераадолець ужо сфарміраваныя адносіны да адзнакі і навучання – многія ці нават амаль што ўсе ходзяць у школу за адзнакамі, а не за ведамі».

Андрэй Чахомаў, г. Кобрын.

«*Гэтая чвэрць была незвычайная для мяне. Асабліва па прадмеце «хімія». Я вучыўся не для адзнакі, а для сваіх ведаў і стаў добра разумець гэты прадмет. Я вельмі хачу, каб гэта сістэма працягвалася і далей».*

Вучань 9 класа, г. Кобрын.

«*Гэта сістэма выдатна падыходзіць для тых, хто збіраецца паступаць па лініі хіміі, бо мы працуем не на адзнаку, а на веды. Няма ніводнай «халяўнай» адзнакі*»

Вучань 9 класа, г. Кобрын.

1.8. З якімі праблемамі вы можаце сутыкнуцца на практыцы?

Усе настаўнікі шукаюць рашэнні, якія матывуюць вучняў да навучання і павышаюць адказнасць за сваю працу. АА можа дапамагчы ў гэтым пытанні, аднак пры гэтым прыйдзецца сутыкнуцца з праблемамі працаёмістасці, прынамсі, на першым этапе, стэрэатыпамі калег, бацькоў, адміністрацыі і саміх вучняў.

Вопыт паказвае, што навучэнцы і іх бацькі звычайна непакояцца з-за меншай колькасці адзнак. Гэта азначае, што вы павінны працаваць і з вучнямі, і з іх бацькамі. Бацькі, якія разумеюць, на чым грунтуецца актыўная ацэнка, пераўтвараюцца ў саюзнікаў сваіх дзяцей і адначасова – у памочнікаў настаўнікаў.

У даследаваннях, праведзеных у Англіі, не было заўважана выпадкаў нязгоды бацькоў з актыўнай ацэнкай. У асноўным яны былі вельмі рады спачатку новаўвядзенням, а потым вынікам навучання. Вопыт беларускіх настаўнікаў пацвярджае, што бацькі, як правіла, станоўча прымаюць новыя ідэі і ахвотна супрацоўнічаюць з настаўнікам. Праўда, напачатку бацькі могуць быць здзіўлены малой колькасцю адзнак, што атрымаюць іх дзеці, і могуць патрабаваць падсумоўваючай адзнакі, да якой яны прызвычаіліся. Падобныя праблемы ў супрацы з бацькамі перш за ўсё абумоўлены адсутнасцю дастатковых тлумачэнняў бацькам ідэі АА і акрэслення ролі бацькоў у падтрымцы настаўніка ў працы з АА.

«Вельмі важна данесці методыку да бацькоў. Яны калісьці самі з першага класа прыносілі адзнакі са школы і чакаюць гэтага ад дзяцей. І большасць дзяцей у пачатковых класах вучацца для сваіх бацькоў. Першапачатковае знаёмства бацькоў з АА адбывалася на бацькоўскіх сходах. Яшчэ я ўсталявала дзень адчыненых дзвярэй, калі бацькі маглі прыйсці на ўрокі. Бацькі сталі маімі актыўнымі памочнікамі. Крытэрыі ацэнкі перад кожнай кантрольнай я раздрукоўвала для бацькоў таксама, ключавыя пытанні (раней мы іх называлі праблемнымі) калі-нікалі адрасую бацькам разам з дзецьмі, калі дзеці не паспелі знайсці адказаў на ўроках. Мы вучымся разам і бацькі мне давяраюць. Я вельмі ўдзячна ім за гэта».

Святлана Мацулевіч, г. Глыбокае.

З такой жа праблемай вы можаце сутыкнуцца ў працы з вучнямі. Каб пазбегнуць гэтых цяжкасцей, варта паразмаўляць з класам на тэму выкарыстання АА. У асноўным вучні вельмі зацікаўлены ў зменах і ўцягванні іх у працэс прыняцця рашэння аб метадах працы з імі. Як гэта ні дзіўна, але вучні часцей гатовыя ўзяць на сябе больш адказнасці за свой навучальны працэс. Мы рэкамендуем, каб вы пачалі ўвядзенне АА размовай з вучнямі на гэтую тэму і пэўны час прысвяцілі пошукам адказаў на пытанне: навошта мы ходзім у школу?

Вы павінны растлумачыць вучням, што АА служыць толькі таму, каб дапамагчы ім вучыцца. Вельмі важна, каб вы паклапаціліся пра такую атмасферу ў класе, якая спрыяе плённаму навучанню.

«На самом первом уроке на вопросы «Зачем вы приходите в школу?», «Как определяете, что успешно усвоили тему?», дети отвечали: «Чтобы учиться, получать высокие отметки, радовать ими родителей. Если хорошая отметка по контрольной, значит, тему усвоил.» Прошло некоторое время, я снова задала эти вопросы, и с удивлением услышала: «В школу иду без волнения, знаю, что если что-то не получится, можно исправить. Мне нравится наштобузу, я чётко понимаю, что у меня не получается и могу попросить конкретной помощи. А мне нравится самооценка, взаимная оценка, знания стали более прочными. Теперь я хожу в школу за знаниями».

Думаю, что поэтапное введение всех элементов активной оценки, постоянная обратная связь, работа с родителями сделали своё дело: большинство учеников воспринимают меня как союзника, старшего помощника, который всегда окажет помощь, а основная ответственность лежит на ученике, как говорят сами дети: «Нам главное захотеть и не лениться, а учитель всегда поможет».

Алена Міхайлава, Усходаўская СШ, Магілёўскі р-н.

Яшчэ адной праблемай можа стаць традыцыйнае для школ выкарыстанне канкурэнцыі ў навучанні – многія настаўнікі лічаць, што гэта матывуе вучняў. Актыўная ацэнка прынцыпова пазбягае канкурэнцыі. Настаўнікі, якія выкарыстоўваюць АА, перакананы, што кожны вучань можа дасягнуць многага, і робяць акцэнт на іх поспехах у навучанні без параўнання з іншымі вучнямі.

Завершым уводзіны ўрыўкам з кнігі ідэолагаў АА Пола Блэка і Дэвіда Уільяма «Ацэнка для навучання» (раздзел **«**Рызыкі і ўзнагароды**»**)[5].

«*Працэс змен, які быў пачаты гэтым праектам, не грунтаваўся на падачы гатовых рэцэптаў. Мы не казалі «вучыце так і так, і гэта павысіць усе паказчыкі», але хутчэй «абмяркуйце гэтыя ідэі і тое, якія змены ў вашым класе дапамогуць вам дасягнуць поспеху».*

Вялізныя змены, якія назіраліся ў практыцы настаўнікаў, з'яўляюцца вынікам сумеснага навучання. Такіх вялікіх і трывалых змен мы ніколі не дасягнулі б, даючы настаўнікам толькі гатовыя рэцэпты добрага ўрока. Змена перакананняў і каштоўнасцей з'яўляецца вынікам таго, што настаўнікі самі сталі вучнямі і працавалі разам з намі, каб даведацца як мага больш.

Як бачна, існуе пэўная рызыка для настаўнікаў і для вучняў. Як апісаў гэта Роджэр: «Абодва бакі павінны больш працаваць, прынамсі, на пачатковым этапе». Настаўнікі, якія выкарыстоўваюць актыўную ацэнку, даюць вучням права голасу, а ў многіх выпадках робяць так, каб гэты голас быў пачуты. Гэта цяжкі шлях. Кантроль з'яўляецца істотнай праблемай у школе, і настаўнікі справядліва занепакоены гэтым пытаннем.

[5] **Black, P., Harrison, C.** Assessment for Learning: Putting it into practice / P. Black, C. Harrison. – Oxford University Press, Oxford, United Kingdom.

На практыцы прапанаваныя змены могуць зрабіць з упэўненага настаўніка асобу, якая адчувае сябе некампетэнтнай у многіх пытаннях. Паколькі настаўнік павінен стварыць чужую, новую для яго культуру ў класе, абодва бакі – настаўнік і вучні – спачатку могуць адчуваць сябе нязручна. Пры гэтым настаўнікі павінны знайсці свае спосабы рашэння гэтай праблемы. Тым не менш, многія настаўнікі, якія бралі ўдзел у падобных праектах, пацвердзілі, што заахвочванне дзяцей вучыцца для саміх сябе прывяло да таго, што настаўніцкая праца стала прыносіць значна больш задавальнення.

Таксама ўкараненне актыўнай ацэнкі патрабуе асабістага развіцця. Гэта азначае змену спосабу мыслення пра навучанне і новае разуменне сваёй ролі як настаўніка. Паколькі спосаб навучання непадзельна звязаны з індывідуальнасцю настаўніка, вам проста трэба змяніцца. <...>

Настаўнікі, якія выкарыстоўваюць актыўную ацэнку, змяняюць свае ранейшыя погляды на тое, што закладзена ў тэрмін «добрае навучанне». Цяпер яны менш вучаць клас, а перадусім вучацца з класам».



Мікалай ЗАПРУДСКІ

II. Псіхалагічныя і педагагічныя падставы актыўнай ацэнкі

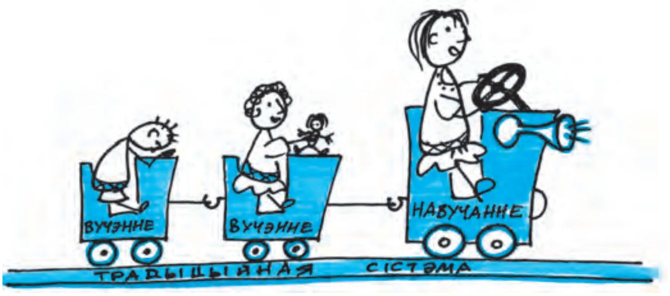
Можна прапусціць, не чытаць гэты раздзел кнігі і адразу перайсці да практычных матэрыялаў - элементаў (сродкаў) АА. Але ўсе ж такі ёсць надзея, што чытачы звернуць увагу на дадзены тэкст і знойдуць для сябе штосьці карыснае. Навошта ведаць навуковыя падствы? Па-першае, іх веданне надае пэўны «запас трываласці» практычнай рабоце, дзякуючы якому асобныя элементы будуць прымяняцца не выпадкова, не інтуітыўна, а асэнсавана і сістэмна, што стварае перадумовы для павышэння эфектыўнасці аду-ка цыйнага працэсу. Па-другое, настаўнік будзе мець базу, грунт для таго, каб патлума-чыць іншым сваю работу, што можа спатрэбіцца і для абагульнення ўласнага вопыту прымянення АА, і для яго распаўсюджвання.



У якасці навуковых падстаў для прымянення пэўных метадаў, тэхналогій, выкарыстання розных сродкаў навучання можна разглядаць навуковыя тэорыі, падыходы і прынцыпы. На чым жа грунтуецца АА? На наш погляд, у першую чаргу на тэорыі дзейнасці, дзейнасным, сістэмным, кампетэнтнасным і асобасна-арыентаваным падыходах, а таксама на адпаведных прынцыпах, якімі трэба настаўніку кіравацца пры арганізацыі адукацыйнага працэсу.

2.1. Пра тэорыю дзейнасці

Пад *дзейнасцю* прынята разумець працэс (працэсы) актыўнага ўзаемадзеяння суб’екта з аб’ектам, падчас якога суб’ект задавальняе якія-небудзь свае патрэбы, дасягае мэты. Тэорыя дзейнасці, якая разглядае асобу ў кантэксце спараджэння, функцыянавання і структуры псіхічнага адлюстравання ў працэсах дзейнасці, распрацавана ў другой палове XX ст. у працах А. Лявонцьева. Прадмет разгляду ў тэорыі дзейнасці – цэласная дзейнасць суб’екта як арганічная сістэма ва ўсіх яе формах і відах.



Дзейнасцю можна назваць любую актыўнасць чалавека, якой ён сам надае сэнс. Яна характарызуе свядомы бок асобы чалавека (у адрозненне ад паводзін). Згодна з тэорыяй у дзейнасці вылучаецца шэраг паслядоўных этапаў:

1. працэс уцягвання ў дзейнасць – рэалізуецца за кошт знешняга стымулявання (пры гэтым могуць узнікаць знешнія матывы), актуалізацыі патрэбаў чалавека, якія становяцца крыніцай унутраных матываў;
2. працэс мэтавызначэння, падчас якога асоба вызначае для сябе вынік, да якога жадае прыйсці;
3. працэс планавання дзеянняў – прадумваецца пакрокавы алгарытм набліжэння да мэты;
4. працэс ажыццяўлення дзеянняў – непасрэдная практыка. Пры гэтым адбываецца суаднясенне прамежкавых вынікаў з мэтай і пры неабходнасці карэкцыя дзейнасці;
5. працэс аналізу вынікаў дзеянняў і параўнанне іх з пастаўленымі мэтамі, а потым, калі будзе патрэбна, карэкцыя вынікаў, што звязана з узнікненнем новай мэты.

Структура любой дзейнасці можа быць прадстаўлена схемай 2.1.

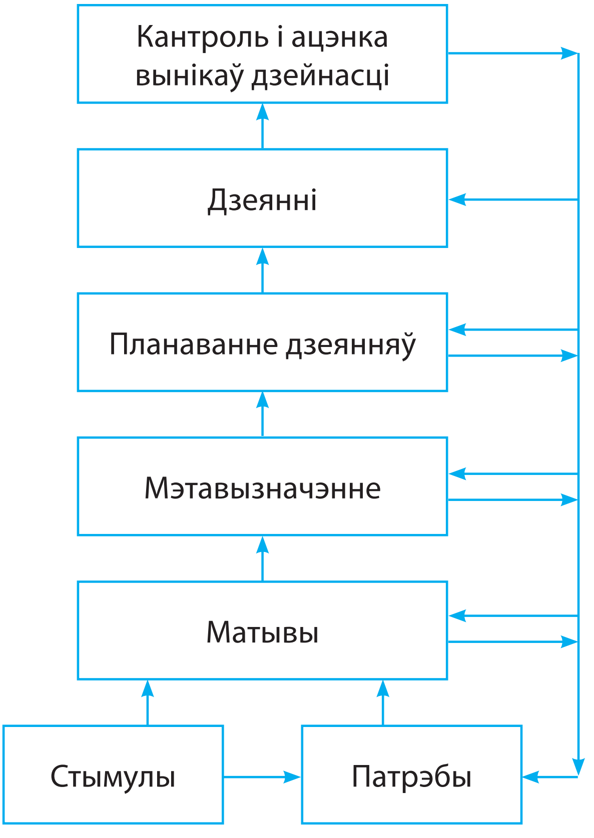


Схема 2.1. Структура дзейнасці.

Схема паказвае, што першапрычына дзейнасці чалавека – адчуванне і разуменне актуальных для яго патрэбаў, што выступае ўмовай узнікнення матываў. Любая дзейнасць абумоўлена матывам, мае адказ на пытанне, навошта я раблю менавіта гэта. Становіцца важным асабісты вынік працы. Знешнія матывы стымулююцца знешнім асяроддзем, для чалавека яны не заўсёды з'яўляюцца асобасна-значнымі, таму мы часта бачым абыякавасць да той работы, якую трэба выконваць. На падставе матываў узнікаюць, фармуюцца мэты, адбываецца планаванне дзеянняў, вынік якіх – адпаведны прадукт; потым суб'ект ацэньвае па канкрэтных крытэрыях якасці гэты прадукт і, калі ёсць патрэба, ажыццяўляе карэкцыю сваіх патрэбаў, матываў, планаў, дзеянняў, а таксама атрыманага выніку працы.

Выніковасць адукацыйнага працэсу забяспечваецца найперш дзейнасцю саміх навучэнцаў. Таму роля настаўніка – кіраванне гэтай дзейнасцю, забеспячэнне цэласнасці вучнёўскай дзейнасці, каб у ёй былі ўсе паўнавартасныя этапы: і пастаноўка мэты, і планаванне, і дзеянні, і самакантроль з самаацэнкай. Ці заўсёды так бывае? Часта мы бачым, што настаўнік не звяртае ўвагі на патрэбы вучняў, не стварае ўмовы для іх актуалізацыі, ставіць за вучняў мэту (пры гэтым для іх яна бывае невядомай), дае заданні і пры гэтым не гаворыць, навошта іх выконваць, сам правярае правільнасць выканання па крытэрыях, якія вучні ведаюць не заўсёды. Тут да месца прывесці аналогію з домам:

знізу падмурак – патрэбы, стымулы і матывы навучэнцаў да пазнавальнай дзейнасці (калі не актуалізаваць патрэбы, то не ўзнікне матывацыя – дрэнны падмурак у гэтага дома); дах у гэтага будынка – самакантроль і самаацэнка (калі не будзе даху, то будынак разбурыцца ад дажджоў, ці ў ім будзе некамфортна жыць).



Такім чынам, у дзейнасці вучня неабходнымі з'яўляюцца ўсе названыя кампаненты. Калі нечага бракуе, то знаходжанне вучня на ўроку не з'яўляецца дзейнасцю і няма падстаў чакаць высокай выніковасці вучэбнага занятку.

Асаблівае значэнне мае матывацыйна-мэтавы этап, бо пачатак любой дзейнасці – усведамленне мэты і здольнасць вучня адказаць на пытанне: «Навошта?», «З якой мэтай я гэта раблю?» Уласна кажучы, вучань становіцца суб'ектам адукацыйнага працэсу, калі ён самавызначаецца на вынік сваёй дзейнасці.

Не менш важны і кантрольна-ацэначны этап. Звычайна на ўроках у рабоце вучняў гэты кампанент адсутнічае: адзіным ацэншчыкам з'яўляецца настаўнік. Таму і матывацыя ў многіх навучэнцаў невысокая, і адказнасці за навучанне не хапае, і дысцыпліна парушаецца. Тут дарэчы заўважыць, што размова ідзе пра ацэнку, а не выстаўленне адзнак; апошняе – гэта зона адказнасці настаўніка. Актыўная ацэнка якраз тая стратэгія, для якой характэрна цэласнасць дзейнасці вучняў, якая ўключае і кантрольна-ацэначны кампанент; пры гэтым прадметам ацэнкі з'яўляецца і вынік дзейнасці, і працэс. Па меркаванні Ш. Аманашвілі, выстаўленне адзнак адцягвае ўвагу настаўніка ад самага важнага, «ператварае жывы ўрок у сумнае, сухое выпытванне». У традыцыйным навучанні кантроль і ацэнка вынесены са структуры вучэбна-пазнавальнай дзейнасці вучняў. Ацэньвае настаўнік: правярае, знаходзіць памылкі, адзначае іх, ухваляе ці наадварот, выказвае свае меркаванні пра вынікі, часта пры гэтым не звяртаючы ўвагу на ход працэсу, выстаўляе адзнакі. Вучні прывыкаюць да таго, што іх ацэньваюць іншыя. Ад гэтага зніжаецца матывацыя, актыўнасць вучняў, у іх не павышаецца адказнасць за сваё навучанне. «Вучэбная дзейнасць, – пісаў Ш. Аманашвілі, – з'яўляецца цэласнай, калі (разам з другімі кампанентамі) унутры яе, паралельна з працэсам рашэння вучэбнай задачы, функцыянуе ацэначная актыўнасць як кампанент, які пастаянна карэкціруе і стымулюе гэтую дзейнасць у цэлым»[1]. Ацэначная дзейнасць ажыццяўляецца на падставе эталонаў, крытэрыяў выніку і самога адукацыйнага працэсу.

[1] **Амоношвили, Ш. А.** Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 1998. – С. 28

Цяпер звернемся да падыходаў і прынцыпаў.

Падыход – гэта пэўны кірунак у навуцы, адукацыі, які вызначае прафесійную пазіцыю і дзейнасць суб’екта, яго перакананні і каштоўнасці.

Падыход у канцэнтраваным выглядзе: 1) вызначае арыентацыю настаўніка ў педагагічнай дзейнасці; 2) уключае паняцці і адпаведныя прынцыпы; 3) рэалізуецца з дапамогай пэўных спосабаў і сродкаў дзейнасці. У АА найбольш, на наш погляд, праяўлены наступныя падыходы: дзейнасны, сістэмны, кампетэнтнасны і асобасна-арыентаваны. Па сутнасці, АА будуецца на гэтых падыходах.

Прынцып – гэта норма, патрабаванне, правіла, рэгулятыў дзейнасці.

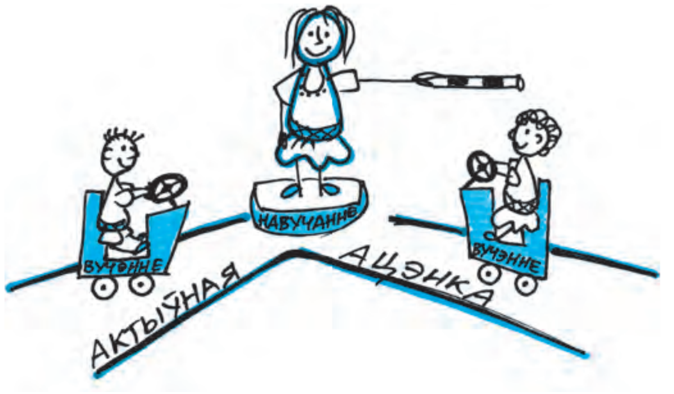
Кожны чалавек будуе сваё жыццё, сваю прафесійную дзейнасць адпаведна пэўным прынцыпам. Настаўнік у адукацыйным працэсе кіруецца класічнымі прынцыпамі дыдактыкі: даступнасці, навуковасці, сістэматычнасці і паслядоўнасці, нагляднасці і інш. Кожны з падыходаў, якія падзяляе педагог, канкрэтызуецца адпаведнымі прынцыпамі. Гэтыя прынцыпы нарміруюць дзейнасць настаўніка і вучняў, робяць яе адпаведнай выбранаму падыходу.

2.2. Пра дзейнасны падыход

Гэты падыход знаходзіцца ў рэчышчы тэорыі дзейнасці. Ён заснаваны на прынцыповым палажэнні – псіхіка чалавека непарыўна звязана з яго дзейнасцю і дзейнасцю абумоўлена. Псіхолагі разумеюць дзейнасць як наўмысную актыўнасць чалавека, якая праяўляецца пры яго ўзаемадзеянні з асяроддзем і гэта ўзаемадзеянне скіравана на задавальненне патрэбаў, вырашэнне жыццёва важных задач, што вызначаюць існаванне самога чалавека. Паводле А. Лявонцьева, жыццё чалавека – гэта «сукупнасць, больш дакладна, сістэма змяняючых адна адну дзейнасцей».

Згодна з гэтай тэорыяй мэта навучання – не валоданне вучнямі ведамі, не назапашванне іх, а фарміраванне ўменняў дзейнічаць у стандартных і нетыповых сітуацыях. П. Гальперын на пытанне, навошта чалавек вучыцца, адказаў так: для таго, каб навучыцца што-небудзь рабіць, а для гэтага даведацца, як гэта рабіць. Г. зн. мэта навучання – валоданне вучнямі ўменнямі, для чаго як раз веды павінны быць сродкам навучання дзеянням. Значыць, у працэсе навучання настаўнік павінен вырашаць задачу фарміравання ў навучэнцаў уменняў ажыццяўляць дзейнасць, валодаць спосабамі дзейнасці, якія прадстаўляюць сабой комплекс адпаведных аперацый. Таму першаснымі з пункту гледжання адукацыйных мэтаў з’яўляюцца дзейнасць і дзеянні, а не веды. Веды патрэбна разглядаць як складнік уменняў, бо яны не могуць быць засвоены па-за дзеяннямі навучэнцаў. Ведаць – гэта заўсёды выконваць пэўную дзейнасць або дзеянні.

Чым больш адукаваны чалавек, тым большую колькасць «дзейнасцей» ён можа выконваць, тым большая ў яго свабода выбару.



Такім чынам, замест двух кірункаў дзейнасці педагога – перадаваць веды і фарміраваць уменні па іх прымяненню – павінна стаяць адна задача: фарміраваць спосабы дзеянняў, віды дзейнасці, якія з самага пачатку ўключаюць і зададзеную вучэбнай праграмай сістэму ведаў і забяспечваюць іх прымяненне.

Сказанае мае непасрэднае дачыненне да АА, паколькі гэтая стратэгія навучання мае на ўвазе вызначэнне мэты настаўнікам і вучнямі праз дзеянні, якімі вучні павінны і жадаюць авалодаць на працягу ўрока або блока ўрокаў. АА арыентуе педагогаў на маніторынг працэсу авалодання спосабамі дзейнасці, дае суб’ектам адукацыйнага працэсу зваротную сувязь аб тым, як ідзе працэс авалодання ўменнямі.

Дзейнасны падход магчыма рэалізаваць, калі настаўнік будзе кіравацца наступнымі прынцыпамі:

1. *прынцып дзейнасці* – фарміраванне асобы вучня і прасоўванне ў яго развіцці адбываецца не тады, калі ён успрымае гатовыя веды, а ў працэсе ўласнай дзейнасці, якая скіравана на «адкрыццё» новых ведаў. Працэс пазнання – гэта дзейнасць саміх вучняў, а настаўнік – арганізатар гэтай дзейнасці;
2. *прынцып цэласнасці* – трэба забяспечыць выкананне вучнямі не асобных дзеянняў, а цэласную дзейнасць ад мэтавызначэння да самакантролю, самаацэнкі;
3. *прынцып зваротнай сувязі* – вучань мае магчымасць, сродкі і жаданне адсочваць працэс пазнання, прамежкавыя вынікі навучання і пры неабходнасці іх карэкціраваць;
4. *прынцып рэфлексіі* патрабуе, каб у ходзе працэсу навучання адбывалася рэканструкцыя дзейнасці, яе крытычны аналіз і перанармаванне – устанаўленне іншых правілаў, выкарыстанне новых сродкаў, карэкцыя дзейнасці;
5. *прынцып непарыўнаці* – вынік дзейнасці вучняў на кожным папярэднім этапе служыць пачаткам дзейнасці на наступным этапе. Непарыўнасць працэсу забяспечваецца адэкватнай тэхналогіяй і пераемнасцю паміж ступенямі навучання ў змесце і метадах работы;
6. *прынцып мінімаксу* – школа прапануе кожнаму вучню магчымасць дасягнуць максімальнага, творчага ўзроўню валодання дзейнасцю і забяспечвае засваенне вучэбнай праграмы на ўзроўні сацыяльна-бяспечнага мінімуму;
7. *прынцып спрыяльнасці* – у адукацыйным асяроддзі створаны ўмовы для прадуктыўнай дзейнасці настаўніка і вучняў, іх супрацоўніцтва;

8 *прынцып творчасці* мае на ўвазе максімальную арыентацыю педагога на творчасць у пазнавальнай дзейнасці вучняў, на набыццё імі вопыту творчай дзейнасці, самастойнага рашэння нестандартных задач.

Апора на пералічаныя прынцыпы стварае комплекс неабходных і дастатковых умоў для арганізацыі навучання школьнікаў у дзейнаснай парадыгме навучання, для фарміравання ў вучняў здольнасці да самаразвіцця, для авалодання імі неабходнымі вучэбнымі ўменнямі.

2.3. Пра сістэмны падыход

Сістэма – сукупнасць узаемазвязаных кампанентаў. Па сутнасці ўвесь свет складаецца з сістэм: простых і складаных; адкрытых і закрытых; сацыяльных, тэхнічных, знакавых, прыродных; штучных і натуральных; статычных і дынамічных; суматыўных і дзейнасных. Сістэма азначае «цэлае, складзенае з асобных частак», гэта пэўны парадак у размяшчэнні частак у цэлым, які абумоўлены сувязямі паміж кампанентамі. Сістэмны падыход – гэта кірунак метадалогіі навуковага пазнання і практычнай дзейнасці людзей, у аснове якога ляжыць разгляд аб'екта як сістэмы – цэласнага комплексу ўзаемазвязаных кампанентаў. Спецыфіка гэтага падыходу вызначаецца тым, што ён арыентуе суб'ект на раскрыццё цэласнасці аб'екта, на высвятленне асаблівасцей асобных кампанентаў і сувязей паміж імі. Сістэмны падыход дазваляе сістэматызаваць і інтэграваць веды, пазбягаць інфармацыйнай збыткоўнасці, скарачаць такім чынам аб'ём апісання прадмета вывучэння. Ён дазваляе выяўляць непаўнату ведаў, прабелы ў інфармацыі, змяншаць суб'ектывізм у інтэрпрэтацыі з'яў, фармуляваць задачы даследаванняў, прадказваць уласцівасці частак, якія пакуль адсутнічаюць у сістэме або недастаткова вывучаны. Дзякуючы сістэмнаму падыходу, можна зручна прадставіць вучэбную інфармацыю ў адэкватным для ўспрымання і запамінання выглядзе, можна даваць цэласнае апісанне прадмета вывучэння, прымяняць і індуктыўныя, і дэдуктыўныя метады выкладання вучэбнага матэрыялу.

Нас цікавіць дыдактычная сістэма (ДС) – сукупнасць узаемазвязаных функцыянальных кампанентаў, што цэласна характарызуюць адукацыйны працэс. Гэта такі комплекс ўзаемазвязаных кампанентаў, дзе кожны кампанент садзейнічае іншаму для атрымання запланаванага выніку ў навучанні і вучэнні. ДС з'яўляюцца дзейнаснымі па сваёй сутнасці, паколькі іх кампаненты знаходзяцца ў дынамічным узаемадзеянні, іх мэта – эвалюцыйныя пазітыўныя змены суб'ектаў адукацыйнага працэсу. Яны з'яўляюцца адкрытымі, таму што пастаянна абменьваюцца інфармацыяй са знешнім асяроддзем. Гэтай адкрытасцю забяспечваецца іх устойлівасць. Замкнутыя сістэмы знаходзяцца «ва ўладзе энтрапіі» і разбураюцца. Зразумела, што ДС дынамічныя, канкрэтныя, маюць штучны характар, пэўную ступень цэнтралізацыі і аўтаномнасці. Да ліку ўласцівасцей ДС адносіцца іх мэтазгодны характар, прычым мэта з'яўляецца сістэмаўтваральным кампанентам. Функцыяніраванне і развіццё ДС забяспечваецца наяўнасцю зваротных сувязей.

Разгледзім ДС у вузкім сэнсе: сістэма навучання, якой валодае настаўнік. Педагогі яе напаўняюць па-рознаму. Напрыклад Я. Коменскі называе ДС машынай, для якой «… неабходна знайсці: 1) цвёрда зададзеныя мэты; 2) сродкі, якія дакладна прыстасаваныя для дасягнення гэтых мэт; 3) цвёрдыя правілы, як карыстацца гэтымі сродкамі, каб немагчыма было не дасягнуць мэты»[2]. Г. Пятроўскі выкарыстоўвае паняцце «педагагічная

[2] **Коменский, Я. А.** Великая дидактика. Избр. пед. соч. / под ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.

сістэма» і ўключае ў яе склад тры кампаненты – вучні, настаўнік і адукацыйнае асяроддзе[3]. ДС па В. Бяспальку ўключае 1) мэты навучання; 2) змест вучэбна-выхаваўчага працэсу; 3) вучня; 4) самога настаўніка; 5) дыдактычныя працэсы; 6) арганізацыйныя формы.[4] Па В. Сіманаву ў ДС педагога ўваходзяць наступныя кампаненты: 1) мэты; 2) змест навучання; 3) вучні; 4) настаўнік; 5) формы, метады і сродкі навучання, 6) вынік.[5] У дадзенай кнізе разглядаецца менавіта апошні склад ДС, паколькі прадстаўленыя ва ўзаемасувязі пералічаныя кампаненты дастаткова поўна характарызуюць матывацыйна-мэтавы, зместавы, працэсуальны і кантрольна-ацэначны кампаненты адукацыйнага працэсу і, у прыватнасці, урока або факультатыўнага занятку. ДС настаўніка можна адлюстраваць схематычна (схема 2.1.). З гэтых жа кампанентаў складаецца дыдактычная сістэма «ўрок».



Схема 2.2. Дыдактычная сістэма настаўніка і ўрока

АА мае дачыненне не толькі да кампанента «Вынік і спосабы яго вымярэння і ацэнкі», але і для ўсіх астатніх. Гэта азначае, што, па-першае, у працэсе навучання па правілах АА ўсе кампаненты маюць істотныя асаблівасці, па-другое, гэтыя асаблівасці абумоўлены падыходамі і прынцыпамі, на якіх яна грунтуецца, а таксама сувязямі паміж кампанентамі.

Разгледзім дадзены тэзіс на прыкладзе. Для фармуліроўкі навучальнай мэты ўрока ў АА характэрна наступнае:

- вызначаецца канкрэтна і дыягнастычна праз вынік навучання, дзеянні, якімі, плануецца, авалодаюць вучні;
- запісваецца і даводзіцца да вучняў на іх мове;
- удакладняецца крытэрыямі поспеху;
- служыць сродкам маніторынгу працэсу яе дасягнення, вымярэння і ацэнкі яе дасягнення.

---

3 **Петровский, Г. Н.** О содержании понятий педагогической и образовательной технологий / Г. Н. Петровский // Адукацыя і выхаванне – 2002. – № 6. – С 22.

4 **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика. – 1989.

5 **Симонов, В. П.** Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом / В. П. Симонов – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

Адпаведна мэце настаўнік вызначае змест навучання: адбірае такія аспекты тэмы, практыкаванні, вывучэнне і выкананне якіх працуе на авалоданне вучнямі тымі ўменнямі, што вызначаны ў мэце. Настаўнік выбірае для ўрока адпаведныя формы, метады і сродкі навучання: напрыклад, калі мэта – складанне і агучванне вучнямі дыялогу па прачытаным тэксце, то формы работы будуць франтальная і парная; метады – праца з тэкстам і дыялог.

Асаблівае значэнне ў стратэгіі АА мае сувязь «мэта – вынік». Мэта вызначаецца так, каб напрыканцы ўрока вучні і настаўнік змаглі пераканацца, што тэма засвоена і радавацца гэтаму, або ўбачыць нейкія прабелы і папрацаваць над іх ліквідацыяй. Гэта зрабіць цяжка пры традыцыйнай пастаноўцы мэты праз дзейнасць настаўніка або праз змест вучэбнага матэрыялу.

Прынцыпы рэалізацыі сістэмнага падыходу ў навучанні:

1. *Прынцып сістэмнасці* – патрабаванне разглядаць дзейнасць настаўніка, вучня, урок як дзейнасныя сістэмы, даследаваць кожны кампанент для забеспячэння паўнаты яго складу і сувязей паміж імі. Рацыяналізаваць у выпадку неабходнасці структуру.
2. *Прынцып перспектыўнасці* – патрабаванне бачыць тэндэнцыі ў самой сістэме і ў сістэмах больш высокага парадку, каб своечасова ўносіць у сваю дзейнасць адпаведныя змены.
3. *Прынцып іерархічнасці будовы*. Трэба праектаваць адукацыйны працэс і асобныя заняткі як сістэму з улікам іерархіі кампанентаў.
4. *Прынцып адсутнасці супярэчнасці паміж кампанентамі*. Забеспячэнне ў працэсе праектавання заняткаў і іх правядзення ўзаемнай адпаведнасці кампанентаў.
5. *Прынцып зваротнай сувязі*. На кожным этапе функцыянавання сістэмы (правядзення) занятку патрэбна ствараць умовы для адсочвання суб'ектамі, як яны набліжаюцца да мэты і ажыццяўляць пры неабходнасці адпаведную карэкцыю дзейнасці.
6. *Прынцып сістэмнага аналізу дзейнасці:* пры аналізе дыдактычных сістэм ацэньваюцца па пэўных крытэрыях усе кампаненты сістэмы (урока, факультатыву, дзейнасці вучня, дзейнасці настаўніка), а таксама надзейнасці і адэкватнасці сувязей паміж кампанентамі.

2.4. Пра кампетэнтнасны падыход

Кампетэнтнасны падыход – сукупнасць прынцыпаў, якія вызначаюць пастаноўку мэтаў, змест навучання, арганізацыю адукацыйнага працэсу, змест кантролю і ацэнкі, скіраваных на авалоданне вучнямі актуальнымі кампетэнцыямі. З пазіцыі гэтага падыходу непасрэдны вынік адукацыйнай дзейнасці – сфарміраванасць у вучняў кампетэнцый. Калі ў традыцыйным разуменні: больш ведаў – вышэйшая якасць адукацыі, то кампетэнтнасны падыход скіраваны на тое, каб выпускнікі мелі здольнасці «рабіць справу з веданнем справы».

Кампетэнцыя (лат. *competencia*) – кола пытанняў, у якіх чалавек добра дасведчаны, валодае ведамі і вопытам, неабходнымі для эфектыўнай дзейнасці; наперад зададзенае патрабаванне да адукацыйнай падрыхтоўкі чалавека, характарыстыка месца, пасады.

Кампетэнтнасць – валоданне чалавекам адпаведнымі кампетэнцыямі, якое ўключае адносіны да іх, прадмета дзейнасці. Кампетэнтнасць – гэта характарыстыка чалавека як спецыяліста, як грамадзяніна.

Пералік пэўных кампетэнцый можна разумець як інтэграваны вынік адукацыі, а стварэнне гэтага спісу можна разглядаць як намер супрацьстаяць дэсацыялізацыі, выхаваць асобу вучня ў рэчышчы яго роўнай адказнасці перад сабой і грамадствам, змякчыць магчымыя наступствы неадэкватных паводзінаў і рашэнняў чалавека, верагоднасць якіх істотна павышаецца ў сітуацыі нявызначанасці і хуткіх перамен у грамадстве. Таму кампетэнтнасны падыход у адукацыі, у рэшце рэшт, скіраваны на прывядзенне адукацыйнай практыкі ў адпаведнасць з новымі ўмовамі і перспектывамі жыцця.

Існуе пэўная іерархія кампетэнцый: 1) прадметныя кампетэнцыі (прадметныя ўменні) могуць фарміравацца ў межах асобных вучэбных прадметаў; 2) агульнапрадметныя – адносяцца да пэўнага кола вучэбных прадметаў і адукацыйных абласцей; 3) ключавыя – адносяцца да метапрадметнага зместу адукацыі.

Ключавыя кампетэнцыі, паводле азначэння, дадзенага ў Рэкамендацыях Еўрапарламента і Рады Еўропы, – гэта сістэма ведаў, уменняў і каштоўнаснага стаўлення, неабходная для жыцця ў сучасным грамадстве. Да гэтай сістэмы яшчэ дадаецца крытычнае мысленне, крэатыўнасць, уменне вырашаць праблемы, прымаць рашэнні, уменне кіраваць сваімі эмоцыямі і г. д. Іх можна разглядаць як крытэрыі, што вызначаюць якасць навучання. Існуе шмат варыянтаў спісаў ключавых кампетэнцый (А. Жука, У. Здановіча, П. Трацякова, А. Тубельскага, А. Хутарскога і інш.). У асобных аспектах яны маюць пэўныя адрозненні. Але ўсе ўключаюць вучэбна-пазнавальную кампетэнцыю (валоданне ўменнем вучыцца).

Змест вучэбна-пазнавальнай кампетэнцыі ў Рэкамендацыях Еўрапарламента і Рады Еўропы

Веды і ўменні:

Індывід павінен мець веды пра запатрабаваныя кампетэнцыі, навыкі і кваліфікацыі. Ва ўсіх выпадках засваенне навыкаў навучання патрабуе, каб індывід ведаў і разумеў свае пераважныя стратэгіі навучання, моцныя ды слабыя бакі сваіх навыкаў і кваліфікацый, а таксама быў здольны да пошуку магчымасцей адукацыі і навучання. Засваенне навыкаў навучання патрабуе, найперш, набыцця фундаментальных базавых кампетэнцый (моўная, матэматычная і інфармацыйна-камп'ютарная), якія неабходныя для наступнага навучання. На гэтым грунце індывід будзе здольны набыць, апрацаваць і засвоіць новыя веды і навыкі. Гэта патрабуе эфектыўнага кіравання працэсам уласнага навучання, схемамі кар'еры; здольнасці быць настойлівым у вучобе, канцэнтравацца доўгі час і крытычна рэфлексаваць наконт мэтаў і задач вучобы. Індывід павінен умець вучыцца самастойна і дысцыплінавана, але адначасова быць здольны да супрацы ў навучальным працэсе, здабываць выгоды з неаднароднай групы і дзяліцца тым, што ён ужо вывучыў. Індывід павінен быць здольны арганізаваць уласнае навучанне, ацаніць уласную працу і яе вынікі, а таксама шукаць інфармацыю і падтрымку, калі гэта неабходна.

Каштоўнаснае стаўленне:

Матываванасць і ўпэўненасць у неабходнасці вучыцца на працягу жыцця. Здольнасць мець справу з перашкодамі і зменамі. Жаданне выкарыстоўваць атрыманыя раней веды

і жыццёвы досвед для пошуку магчымасцей для навучання і ў разнастайных жыццёвых сітуацыях.

Змест вучэбна-пазнавальнай кампетэнцыі можна канкрэтызаваць наступным чынам:

- інфармацыйная субкампетэнцыя (уменне працаваць з падручнікам, тэкстам, дадатковай літаратурай, знаходзіць інфармацыю ў інтэрнэце, складаць план прачытанага, тэзісы, канспект, вылучаць галоўнае, працаваць з табліцамі і дыяграмамі);
- інтэлектуальная субкампетэнцыя (аналіз, сінтэз, абагульненне і прагназаванне, параўнанне, класіфікацыя, даследаванне, мадэляванне і праектаванне, рэфлексія);
- арганізацыйная субкампетэнцыя (мэтавызначэнне, вылучэнне крытэрыяў поспеху і ацэнкі, планаванне, самаарганізацыя на дзейнасць, праца ў адпаведным тэмпе, самааналіз, самакантроль і самаацэнка, самакарэкцыя, рэфлексія);
- камунікатыўная субкампетэнцыя (удзел у гутарцы, уменне ставіць пытанні, слухаць і чуць другога, удзельнічаць у дыскусіі, арганізоўваць дыскусію, будаваць аповед і тлумачыць, рэцэнзаваць і апаніраваць, уступаць у стасункі праз інтэрнэт, працаваць разам, праяўляць лідарскія якасці, ажыццяўляць узаемакантроль і ўзаемную ацэнку.

Выкарыстанне настаўнікам АА найбольш пасляхова працуе на фарміраванне вучэбна-пазнавальнай кампетэнцыі. Асабліва гэта заўважна для арганізацыйнай і камунікатыўнай субкампетэнцый, паколькі ўключэнне вучняў у працэдуры мэтавызначэння, зваротнай сувязі, самакантролю і ўзаемнага кантролю, працы ў парах і групах, самаацэнкі і ўзаемнай ацэнкі, рэфлексіі і г. д. стварае ўмовы для авалодання вучнямі ўменнямі вучыцца, арганізоўваць сябе на дзейнасць, уступаць у стасункі з іншымі.

Кампетэнтнасны падыход рэалізуецца праз стварэнне на ўроках адпаведных сітуацый: калі настаўнік жадае, каб вучні валодалі рэфлексіяй, ён стварае сітуацыю рэфлексіі; калі мае намер развіваць уменні ўзаемнай ацэнкі, то стварае сітуацыю, у якой вучні па адпаведных крытэрыях ацэньваюць працы і дзейнасць адзін аднаго. Тут да месца прывесці формулу: «Мы вучым таму, з дапамогай чаго вучым». Сэнс адукацыі заключаецца ў тым, каб развіваць у вучняў здольнасць самастойна прымаць рашэнні на падставе атрыманага вопыту.

Прынцыпы рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу

1. *Мадэльнага прадстаўлення аб выпускніку.* Гэты прынцып патрабуе канкрэтнага ўяўлення педагогам, а лепш усім школьным калектывам узроўню кампетэнтнасці выпускніка, г. зн. вылучэння набору актуальных прадметных і ключавых кампетэнцый, які па сутнасці з'яўляецца педагагічнай мэтай.
2. *Пашыранага разумення зместу адукацыі.* Гэта не толькі прадметныя веды і ўменні, але і ключавыя кампетэнцыі. Зместам адукацыі становяцца дзеянні і аперацыі, якія суадносяцца з уменнямі, якія можна атрымаць на ўроках.
3. *Праектаванне дзейнасці па фарміраванні кампетэнцый.* Тут адбываецца вызначэнне неабходнага і дастатковага набору вучэбных задач-сітуацый, у працэсе вырашэння якіх у вучняў з некаторай верагоднасцю фарміруюцца адпаведныя кампетэнцыі.

4. *Увядзення ў адукацыйны працэс задач-сітуацый*, якія ствараюць умовы для фарміравання і развіцця кампетэнцый.
5. *Аналізу і ацэнкі паспяховасці фарміравання кампетэнцый.* Ацэнка вынікаў навучання заснавана на аналізе ўзроўню адукаванасці, які дасягнулі вучні, у сэнсе валодання вызначанымі кампетэнцыямі, якія выступаюць мэтай адукацыйнага працэсу.

2.5. Пра асобасна-арыентаваны падыход

Паводле азначэння І. Якіманскай, асобасна-арыентаванае навучанне ўяўляе сабой спалучэнне навучання, якое разумеецца як нарматыўна-адпаведны працэс перадачы вучням сацыяльнага вопыту, ведаў пра асновы навук, і вучэння, як індывідуальна значнай дзейнасці асобнага вучня[6]. Яго сутнасць заключаецца ў тым, што асоба дзіцяці, яго індывідуальнасць складаюць галоўную каштоўнасць, ад якой праектуюцца ўсе астатнія звёны адукацыйнага працэсу. Асобасна-арыентаваны падыход вызначае пэўную арыентацыю настаўніка ў педагагічнай дзейнасці, якая мае на ўвазе ўлік асаблівасцей, магчымасцей, інтарэсаў, патрэб, кожнай асобы, раскрыццё і развіццё яе здольнасцей, арганізацыю адукацыйнага працэсу ў зоне бліжэйшага развіцця кожнага вучня. Прымяненне гэтага падыходу прадугледжвае замену адзінай, унітарнай, політэхнічнай школы з установкай на сярэдняга вучня на разнастайную, варыятыўную, рознаўзроўневую школу, якая стварае ўмовы для фарміравання свабоднай і адукаванай асобы, здольнай жыць і працаваць ва ўмовах постіндустрыяльнага грамадства.

Асобасна-арыентаваны падыход мае істотныя адрозненні ад даўно вядомага індывідуальнага падыходу. Выкарыстанне ў педагагічнай дзейнасці і таго, і другога падыходаў мае на ўвазе ўлік індывідуальных асаблівасцей вучня, у асобасна-арыентаваным падыходзе гэта робіцца з мэтай развіцця яго індывідуальнасці, а ў індывідуальным рэалізуецца іншая мэтавая ўстаноўка – засваенне вучнямі сацыяльнага вопыту, авалоданне пэўным спісам ведаў і ўменняў.

Такім чынам, асобасна-арыентаваны падыход на практыцы – гэта скіраванасць адукацыйнага працэсу на вучня, а не на прадмет; не толькі на вучня, але і на самога настаўніка. Мэты дадзенага падыходу могуць быць дасягнуты, калі педагог не толькі яго разумее, але і ўнутрана прымае як каштоўнасць, калі кіруецца прынцыпамі гэтага падыходу ў сваёй практычнай дзейнасці.

Прынцыпы асобасна-арыентаванага падыходу

1. *Прынцып самаактуалізацыі*. У кожнага дзіцяці ёсць патрэба ў актуалізацыі сваіх інтэлектуальных, камунікатыўных, мастацкіх і фізічных здольнасцей. Важна стымуляваць і падтрымліваць імкненне вучняў да праяўлення і развіцця прыродных і сацыяльна набытых магчымасцей.
2. *Прынцып індывідуальнасці.* Стварэнне ўмоў для фарміравання індывідуальнасці асобы вучня і педагога – галоўная задача адукацыйнай установы. Неабходна не толькі ўлічваць індывідуальныя асаблівасці дзіцяці або дарослага, але садзейнічаць іх далейшаму развіццю.

[6] **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Просвещение, 1996. – 244 с.

3. *Прынцып суб'ектнасці*. Індывідуальнасць характэрна для чалавека, які рэальна мае суб'ектныя паўнамоцтвы і ўмела іх выкарыстоўвае ў сваёй дзейнасці, стасунках і адносінах. Трэба дапамагчы дзіцяці стаць сапраўдным суб'ектам жыцця і дзейнасці ў класе, школе, спрыяць фарміраванню і ўзбагачэнню яго суб'ектнага вопыту. Міжсуб'ектны характар узаемадзеяння павінен дамінаваць у працэсе выхавання.
4. *Прынцып выбару*. Педагагічна мэтазгодна, каб вучань жыў, вучыўся і выхоўваўся ў сітуацыі пастаяннага выбару, меў суб'ектныя паўнамоцтвы ў выбары мэты, зместу, форм спосабаў арганізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу, жыцця і дзейнасці ў школе і дома.
5. *Прынцып творчасці і поспеху*. Індывідуальная і калектыўная творчая дзейнасць дазваляе вызначыць і развіваць індывідуальныя здольнасці вучняў і ўнікальнасць вучэбнай групы. Дзякуючы творчасці дзіця выяўляе свае здольнасці, даведваецца пра «моцныя» бакі сваёй асобы. Дасягненне поспеху ў тым або іншым кірунку дзейнасці спрыяе фарміраванню пазітыўнай «Я-канцэпцыі» асобы вучня, стымулюе далейшую працу па самаўдасканаленні і самабудаўніцтве свайго «я».
6. *Прынцып даверу і падтрымкі*. Рашучая адмова ад ідэалогіі і практыкі сацыяцэнтрычнага па скіраванасці і аўтарытарнага па характары вучэбна-выхаваўчага працэсу, які характэрны педагогіцы гвалтоўнага фарміравання асобы дзіцяці. Важна ўзбагаціць арсенал педагагічнай дзейнасці гуманістычнымі асобасна-арыентаванымі тэхналогіямі навучання і выхавання вучняў. Вера ў вучня, давер да яго, падтрымка яго імкнення да самарэалізацыі і самасцвярджэння павінны прыйсці на змену залішняй патрабавальнасці і празмернаму кантролю. Не знешнія ўздзеянні, а ўнутраная матывацыя дэтэрмінуюць поспех у навучанні і выхаванні дзіцяці.[7]

Усе пералічаныя прынцыпы адносна актуальных для актыўнай ацэнкі падыходаў у большай ці меншай ступені трэба ўлічваць пры арганізацыі адукацыйнага працэсу. Але для стратэгіі АА вялікае значэнне маюць і спецыяльныя прынцыпы, якімі трэба кіравацца, калі педагог прыняў рашэнне ўзяць на ўзбраенне актыўную ацэнку. На наш погляд, можна браць за аснову дыдактычныя прынцыпы, сфармуляваныя С. Шакурай для кантролю і ацэнкі на змястава-ацэначнай аснове:

- *прыярытэт самаацэнкі*. Гэты прынцып мае на ўвазе, што ацэнцы (і тым больш адзнацы) настаўніка павінна папярэднічаць самаацэнка вучняў. Прычым гэта самаацэнка можа быць прагнастычнай (ацэнка той працы, якую яшчэ трэба выканаць, і яе магчымых вынікаў), пакрокавай (ацэньваецца працэс) і рэтраспектыўнай (ацэньваюцца атрыманыя вынікі); яна можа спалучацца з ўзаемаацэнкай;
- *крытэрыяльнасці:* суб'екты адукацыйнага працэсу ў сваёй дзейнасці і пры ацэнцы яе вынікаў арыентуюцца на сукупнасць спецыяльна выпрацаваных крытэрыяў;
- *непарыўнасці* – працэдуры ацэнкі падвяргаецца ўвесь працэс дзейнасці, а не толькі яе вынікі;
- *гнуткасці і варыятыўнасці сродкаў ацэнкі:* патрабаванне выкарыстоўваць у адукацыйным працэсе розныя ацэначныя шкалы і сродкі, выбар якіх залежыць ад адукацыйнай сітуацыі;

[7] **Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pedtech.fizikam.ru/3/69.htm. – Дата доступа : 10.09.2013.

- *натуральнасці працэсу кантролю.* Кантроль і ацэнка павінны мець натуральны характар, г. зн. для іх ажыццяўлення неабавязкова арганізоўваць спецыяльныя выпрабаванні для вучняў; навучанне спалучаецца з кантролем і ацэнкай, які ажыццяўляюць і самі вучні, і настаўнік;
- *адзінства якаснай і колькаснай ацэнак:* фіксацыя прырашчэнняў у самаразвіцці асобы вучняў і таго, наколькі атрыманыя вынікі валодання матэрыялам адпавядаюць патрабаванням вучэбнай праграмы;
- пераемнасці ў каштоўнасцях, мэтах, змесце, метадах і сродках ацэнкі на розных этапах навучання.[8]

Ёсць неабходнасць прыведзены спіс дапоўніць наступнымі прынцыпамі:

- дыягнастычнага мэтавызначэння;
- зваротнай сувязі, якая па сутнасці з'яўляецца ядром актыўнай ацэнкі. Пры гэтым патрабуецца рэалізацыя сувязей «вучань – настаўнік», «настаўнік – вучань», «вучань – вучань»;
- дэманстрацыі настаўнікам вялікіх чаканняў ад кожнага вучня. Гэта спрыяе самавызначэнню вучняў на больш высокія мэты;
- *адпаведнасці індывідуальнаму стылю настаўніка.* Кожны педагог мае магчымасць «прыстасаваць» стратэгію актыўнай ацэнкі да яго дыдактычнай сістэмы;
- *партнёрскіх адносінаў з бацькамі.* Існуе імператыў: поспех у навучанні ў вялікай ступені залежыць ад таго, наколькі бацькі актыўныя ў кантрольна-ацэначнай дзейнасці працэсу і вынікаў навучання сваіх дзяцей.

Гэтыя прынцыпы нашы польскія калегі прадставілі ў выглядзе правілаў.

Правіла 1. Актыўная ацэнка павінна быць звязана як з добрым планаваннем працэсу навучання іншых, так і з уласным навучаннем.

Гэта план, у якім настаўнік прымае да ўвагі інфармацыю аб прагрэсе навучэнцаў і ацэнку ўзроўню дасягнення мэтаў. Настаўнік гнутка рэагуе і мадыфікуе план у залежнасці ад атрыманай інфармацыі пра ход працы вучняў. Гэты план, мэты і крытэрыі, па якіх будзе ацэньвацца праца вучня, яму вядомыя. Задача выкладчыка – распрацаваць такія спосабы інфармавання вучняў, што дазволілі б ім зразумець мэты і задачы, якія перад імі ставяцца. Акрамя таго, выкладчык мусіць прадугледзіць, як навучэнцы будуць атрымліваць зваротную сувязь, якая будзе іх роля ў праверцы іх уласных дасягненняў і на якую дапамогу яны могуць разлічваць у далейшым навучанні.

Правіла 2. Актыўная ацэнка засяроджваецца на тым, як навучэнцы вучацца.

Вучні ўсведамляюць не толькі тое, *чаму* яны вучацца, але і тое, *як* яны вучацца. І настаўнік, і навучэнцы канцэнтруюцца на самім працэсе, а не толькі на канчатковым выніку.

Правіла 3. Актыўная ацэнка грае важную ролю на працягу ўсяго навучальнага працэсу: ад планавання да ацэнкі эфектыўнасці.

Падчас рашэння задач і адказаў на пытанні настаўніка на ўроку навучэнцы дэманструюць, якім чынам думаюць, якія маюць навыкі і чаму ўжо навучыліся. Настаўнік назірае за працай вучняў, ацэньвае іх прагрэс і на гэтай аснове, плануе далейшую працу. Гэты

[8] **Шакура, С. Д.** Формировапние контрольно-оценочных действий учащихся 1 – 6 классов в процессе учебной деятельности / С. Д. Шакура. – Минск : АПО, 2011. – С. 26.

працэс – неад’емная частка штодзённай працы на ўроках, схіляе настаўнікаў і навучэнцаў да рэфлексіі, дыялогу і прымання далейшых рашэнняў.

Правіла 4. **Актыўную ацэнку належыць разглядаць у якасці аднаго з ключавых дыдактычных навыкаў выкладчыка.**

Настаўнік, які выкарыстоўвае метад актыўнай ацэнкі, умее планаваць, назіраць за працэсам навучання, аналізаваць і тлумачыць атрыманую інфармацыю аб працэсе і яго выніках, карыстацца зваротнай сувяззю і перадае вучням тое са сваёй ацэнкі, што мае значэнне для іх развіцця. Настаўнік дапамагае вучыць ацэньваць самога сябе. У рамках падрыхтоўкі да прафесіі і наступнага ўдасканалення трэба дапамагаць настаўнікам развіць гэтыя навыкі.

Правіла 5. **Ацэнка павінна мець канструктыўны характар і выкарыстоўвацца з вялікім тактам, бо няма такой ацэнкі, якую ўспрымалі б абыякава.**

Настаўнік усведамляе, якім чынам ён уздзейнічае на навучэнца, яго веру ва ўласныя сілы і на яго запал, якое ўздзеянне аказваюць на вучня яго каментары, ацэнкі і меркаванні. Зваротная сувязь мусіць быць у максімальна магчымай ступені канструктыўнай, датычыцца не чалавека, а выніку яго працы.

Правіла 6. **Актыўная ацэнка павінна матываваць вучняў да вучобы.**

Ацэнка павінна быць засяроджанай на поспехах і дасягненнях, а не на адсутнасці праграэсу, стымуляваць да вучобы. Параўнанне вынікаў асобных навучэнцаў з дасягненнямі іх калег, а таксама стварэнне разнастайных рэйтынгаў не матывуе і часта перашкаджае навучанню. Ацэнка можа заахвоціць вучняў да вучобы, калі абараняе самастойнасць навучэнца, забяспечвае канструктыўную зваротную сувязь, дае яму магчымасць выбару і палягчае кіраванне ўласным навучаннем.

Правіла 7. **Актыўная ацэнка скіроўвае ўвагу на крытэрыі поспеху (наштобузу) ужо на этапе планавання.**

Настаўнік вызначаецца з навучэнцамі, чаго і якім чынам яны жадаюць дасягнуць. Вучні маюць уплыў на выбар мэтаў і вызначэнне крытэрыяў поспеху. Крытэрыі поспеху павінны быць зразумелымі для вучняў, каб яны таксама маглі выкарыстоўваць іх для ўласнай і ўзаемнай ацэнкі.

Правіла 8. **Навучэнцы атрымліваюць канструктыўныя рэкамендацыі, якім чынам яны маглі б палепшыць свае вынікі і развівацца далей.**

Вучні патрабуюць інфармацыю і парады, каб яны маглі планаваць свае наступныя крокі ў працэсе навучання. Настаўнік паказвае моцныя бакі вучня і дае парады, як іх развіваць; выразна і канструктыўна інфармуе пра слабыя бакі і пра тое, як з імі «змагацца»; дае навучэнцам магчымасць удасканальваць сваю працу.

Правіла 9. **Актыўная ацэнка павінна развіваць здольнасць вучняў самастойна ацэньваць сябе такім чынам, каб гэта дапамагала самарэфлексіі і самастойнаму кіраванню працэсам свайго навучання.**

Самастойны вучань мае магчымасць сфарміраваць свой навучальны працэс: набываць новыя веды і навыкі, задумацца пра тое, як ён гэта робіць, чаго дасягае і запланаваць далейшыя крокі да паляпшэння. Дарога да самастойнасці праходзіць праз развіццё

здольнасцей да ўласнай ацэнкі. Настаўнік заахвочвае да яе і фарміруе ў вучняў адпаведныя навыкі.

Правіла 10. Актыўная ацэнка прыдатная да ўсіх катэгорый дасягненняў.

Актыўная ацэнка можна выкарыстоўвацца ва ўсіх галінах, ахопленых навучаннем. Яе мэтай павінна быць імкненне да прадстаўлення кожнаму вучню магчымасці максімальна выкарыстоўваць яго патэнцыял і мець дасягненні на самым высокім для яго ўзроўні. Настаўнік адзначае і прызнае дасягненні навучэнцаў.

Гэтыя правілы былі распрацаваныя на аснове матэрыялаў брытанскай «Групы рэфармавання ацэнкі» (The Assessment Reform Group 2001).



Алена РАДЗЕВІЧ

III. Стварэнне асяроддзя, спрыяльнага для актыўнага навучання і ацэначнай дзейнасці

Ключавое пытанне: Чаму добрыя метады выкладання, якасна спланаваныя настаўнікам урокі не заўсёды гарантуюць добрыя вынікі навучання?

3.1. Асноўная ідэя

Ідэя стварэння асяроддзя, што аказвае пазітыўны ўплыў на навучанне і развіццё вучняў, у педагогіцы не новая. Шырока вядомы ідэі Джона Дзюі, Марыі Мантэсоры – **ядро іх педагагічных канцэпцый** – стварэнне ў класе падтрымліваючай атмасферы.



Навучальнае асяроддзе ўключае ў сябе ўсё, што акружае вучня, аказваючы ўплыў на яго развіццё. Даследаванне эфектыўнага навучання, праведзенае АЭСР (Арганізацыя эканамічнага супрацоўніцтва і развіцця) у 11 краінах, паказала, што стварэнне пазітыўнага клімату ў класе – асноўная характарыстыка паспяховых настаўнікаў. Джон Хэці ў даследаванні, прысвечаным вылучэнню фактараў, што аказваюць уплыў на адукацыю, назваў адносіны «настаўнік – вучань» адным з важных складнікаў эфектыўнага навучання

і кіравання класным калектывам. Ён адзначае, што паводзіны класа цалкам, як і паводзіны любога вучня ці настаўніка, або спрыяюць, або перашкаджаюць здольнасці і магчымасці вучыцца і набываць навыкі, неабходныя для дасягнення адукацыйных мэт. Ключавы фактар стварэння станоўчага клімату ў класе – згуртаванасць: усе (і настаўнікі, і вучні) працуюць у кірунку дасягнення станоўчых навучальных мэт.

Стварэнне атмасферы, спрыяльнай для навучання, складаецца ў першую чаргу ў змене асноўных установак педагогаў і адносін да дзяцей. Д. Равен у даследаванні «Кампетэнтнасць у сучасным грамадстве, выяўленне, развіццё і рэалізацыя» адзначае: «Відавочна, што асяроддзе, у рамках якога чалавек жыве і працуе, уплывае на яго прама, апасродкавана і ўскосна: прама – праз абмежаванні, якія яно накладае на яго дзейнасць; апасродкавана – праз паняцці, уяўленні і віды кампетэнтнасці, якія ён мае магчымасць прымяняць і развіваць; ускосна – з дапамогай уплыву на яго матывацыю».

Усе прааналізаваныя даследаванні, што тычацца клімату ў класе, паказалі, што існуюць агульныя паказчыкі, якія аптымізуюць навучанне – *мэтанакіраванасць, станоўчыя міжасобасныя адносіны* і *сацыяльная падтрымка.* Таму, перш чым прыступіць да ўвядзення актыўнай ацэнкі, неабходна стварыць асяроддзе для актыўнага навучання і эфектыўнай ацэначнай дзейнасці.

Настаўнік – ключавая фігура ў стварэнні атмасферы адкрытасці, падтрымкі і матывацыі да навучання. Як найлепш матываваць да вучобы? Матываванасць у працэсе навучання грунтуецца на адной вельмі простай адукацыйнай аксіёме: калі вучні не разумеюць, навошта яны ходзяць у школу, ім нецікава чаму-небудзь вучыцца, атрыманыя веды будуць павярхоўнымі і недаўгавечнымі. Ні адзін настаўнік не прымусіць вучняў вучыцца і не зможа зрабіць для навучэнцаў тое, што яны самі не жадаюць для сябе зрабіць.

«Заўсёды стараюся ствараць атмасферу даверу, узаемадапамогі, а гэта не заўсёды лёгка... Самае цікавае, што менавіта праблемы і цяжкасці штурхаюць настаўніка шукаць найбольш эфектыўныя метады. Мой клас прымусіў мяне перагартаць шмат літаратуры па псіхалогіі, прыдумаць гульні для развіцця пэўных навыкаў, кожны ўрок думаць: якім чынам данесці інфармацыю да вучняў, але я УДЗЯЧНА вучням за гэта!»

Алена Канановіч, в. Дзераўная, Стаўбцоўскі р-н.

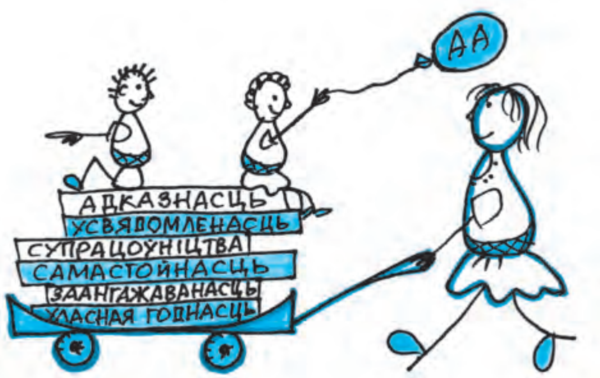
Многія змены ў дзейнасці настаўніка, звязаныя з увядзеннем актыўнай ацэнкі, арыентаваны на развіццё матывацыі вучня. Настаўнік павінен паклапаціцца, каб знайсці сродкі для матывацыі вучняў на ўроку. Гэта можа быць ключавое пытанне, праблемная сітуацыя, прагназаванне далейшага развіцця падзей, дыдактычныя гульні ці крыжаванка (знешняя матывацыя), або стварэнне сітуацыі поспеху, вера, што кожны вучань можа вучыцца, прызнанне поспехаў аднакласнікамі, дасягальнасць вучэбных мэт, задавальненне ад добра выкананай працы (унутраная матывацыя, заснаваная на патрэбах). Гэта і будзе стварэнне ўмоў для актыўнага навучання і ацэньвання. Пры такім падыходзе вынік не прымусіць сябе чакаць. Варта адзначыць, што існуе цэлы шэраг спосабаў для павышэння ўнутранай матывацыі вучняў:

- як мага радзей выкарыстоўваць на ўроку сітуацыі спаборніцтва. Лепш прывучаць вучня да аналізу і параўнання ўласных вынікаў і дасягненняў. Альтэрнатыва спаборніцтву – кааперацыя, супраца. Сітуацыю спаборніцтва можна пераключыць на гульнявыя віды дзейнасці;

- не навязваць навучальных мэтаў «зверху». Сумесная праца з вучнямі па выпрацоўцы мэтаў і крытэрыяў паспяховага іх дасягнення (*наштобузу* – «на што буду звяртаць увагу» падчас ацэньвання) можа аказацца больш эфектыўнай.
- неабходна памятаць, што пакаранне за няправільнае рашэнне вучэбнай задачы – крайняя і найменш эфектыўная мера, якая заўсёды выклікае негатыўныя эмоцыі і адмоўна ўплывае на стаўленне навучэнца да вучэбнай дзейнасці. Няправільны адказ можна выкарыстаць як сітуацыю для навучання;
- пазбягаць устанаўлення часавых абмежаванняў, даваць час на роздум, абмеркаванне навучальных праблем, выказванне ўласных думак, на выпраўленне сваіх работ (там, дзе гэта магчыма);
- прадастаўляць вучню права выбару вучэбнай задачы, не абмяжоўваючы яго;
- падбіраць навучальныя заданні з элементам навізны і непрадказальнасці, што спрыяе фарміраванню ўнутранай цікавасці ў працэсе іх выканання;
- абапірацца на суб'ектны (уласны, прысвоены) навучальны і жыццёвы досвед вучняў.

Одним из моментов создания активной среды обучения можно считать отказ от сравнения учеником своих успехов с успехами других детей. Сравнивать нужно свой прогресс, даже если он маленький и не заметен на фоне других учеников. А учитель в этом должен помочь. Возможно, так потихоньку дети смогут перейти от соперничества к сотрудничеству.

Таццяна Глушакова, в. Урыцкае, Гомельскі р-н.



Аб'яднаем сказанае вышэй у табліцу, дзе прыведзены характарыстыкі спрыяльнага для навучання асяроддзя і магчымыя адпаведныя педагагічныя рашэнні настаўніка:

Табліца 3.1. Шляхі стварэння спрыяльнага для навучання асяроддзя.

Асяроддзе, спрыяльнае для эфектыўнага навучання: асноўныя паказчыкі	Як гэта зрабіць (практычныя парады)
Узмацняе пачуццё ўласнай годнасці вучняў	• ствараайце ўмовы, пры якіх вучні могуць зразумець, што іх цікавіць і як ім дабіцца поспехаў, абмяркоўвайце з вучнямі іх дасягненні, праблемы, пачуцці і наступствы іх паводзін; • давайце вучням дастаткова часу для таго, каб сфармуляваць пытанні і адказаць на пытанні настаўніка і іншых вучняў; • уцягвайце вучняў у працэс фармулёўкі мэт ўрока, наштобузу (крытэрыі), схемы ацэньвання; • пастаянна дэманструйце павагу да мыслення вучняў, прымаючы да ўвагі іх ідэі і прапановы пры планаванні ўрокаў і пазаўрочных мерапрыемстваў; • памятайце, што мэты, эмоцыі і ўяўленні для вучня – неад'емная каштоўнасць, іх трэба паважаць як рэальнасць, з якой неабходна змірыцца, незалежна ад таго, якімі, на вашу думку, яны павінны быць; • верце ў тое, што ўсе вучні могуць вучыцца
Павышае заангажаванасць вучняў да вучобы	• у добрых настаўнікаў ёсць нешта ад гандлёвых агентаў. Яны надаюць увагу «ўпакоўцы» і «маркетынгу» свайго матэрыялу і пераконваюць сваіх вучняў у важнасці таго, чаму яны вучаць – іншымі словамі, угаворваюць іх «купіць» гэтыя веды. Калі вы хочаце матываваць вашых вучняў, пакажыце ім, што ваш матэрыял мае сэнс; • настаўнікі могуць матываваць вучняў, паказваючы, што пастаўленыя мэты дасягальныя; • разбор канкрэтнага прыкладу (*case study* – вывучэнне сітуацыі), калі настаўнік прапануе вучням сітуацыю з рэальнага жыцця. Варта яе паказаць як рэальную праблему, што патрабуе рашэння: фактычна вучням прапануецца жыццёвая гісторыя без заканчэння. Папрасіце ўвесь клас або асобныя групы вырашыць гэтую праблему ў святле тэмы ўрока
Заахвочвае вучняў да самастойнасці	• думайце візуальна. Пішыце мэты, наштобузу (крытэрыі), ключавыя словы на дошцы або карыстайцеся для гэтай мэты праектарам ці інтэрактыўнай дошкай. Гэта дае некалькі пераваг: запісы засяроджваюць увагу навучэнцаў на тэме ўрока, вучні адсочваюць дасягненне мэт, а таксама кожны вучань можа зрабіць свой уклад у працэс пошуку ісціны па гэтай тэме; • дазвольце рухацца кожнаму вучню па ўласнай адукацыйнай траекторыі, паказваючы яго моцныя бакі і магчымасці палепшыць работу; • давайце магчымасць вучням дзейнічаць самастойна і вырашаць праблемы. Карыстайцеся прынцыпам «плануем – выконваем – аналізуем»

Стварае для вучняў умовы для супрацоўніцтва	• эфектыўнай стратэгіяй будзе даць тэмы / праблемныя пытанні для абмеркавання ў малых (2 – 5 чалавек) групах; • імкніцеся павышаць уласныя чаканні вучняў і іх бацькоў; • дапамажыце вучням усвядоміць, што поспех залежыць не толькі ад здольнасцей, але і ад выдаткаваных высілкаў і супрацоўніцтва
Паглыбляе ўсведамленне кожным вучнем працэсу навучання	• зрабіце акцэнт на разуменне, а не на простае запамінанне фактаў. Задавайце пытанні, каб праверыць, ці разумеюць навучэнцы сутнасць, і пераканацца, што яны не проста запом нілі правілы, формулы ці правільныя адказы; • на ўроку думайце ўслых. Вучні павінны мець магчымасць назіраць за ходам вашых думак, за тым, як вы разважаеце, вырашаючы задачу або праблему. Паспрабуйце рабіць гэта так, як рабіў бы вучань; • часцей выкарыстоўвайце прынцып непаднімання рукі. Пасля адказу вучня папрасіце іншых вучняў сваімі словамі абагульніць пачутае, каб вучні прывыкалі слухаць адзін аднаго актыўна
Дапамагае вучням узяць адказнасць за ўласнае навучанне	• давайце вучням магчымасць выбару: крыніц атрымання інфармацыі, партнёра па працы, формы прадстаўлення вывучанага матэрыялу і г. д.); • не прывучайце дзяцей да гатовай інфармацыі. Замест гэтага, навучыце, як яе шукаць, як актыўна працаваць з тэкстам, як аналізаваць інфармацыю; • менш гаварыце на ўроку самі, давайце вучням больш часу на разважанні, рашэнне навучальных задач і праблем, планаванне ўласнай вучэбнай дзейнасці; • уцягвайце вучняў у распрацоўку ясных для іх наштобузу (крытэрыяў), на падставе якіх вы збіраецеся ацэньваць іх працу. Тлумачце, чаму выбраны менавіта гэтыя крытэрыі. Пакажы це вучням, як яны самі на падставе гэтых крытэрыяў могуць ацаніць сваю працу. У ідэале вашыя крытэрыі павінны быць настолькі зразумелыя вучням, каб іх самаацэнка амаль не разыходзілася з вашай ацэнкай; • зразумейце, што ёсць межы таго, наколькі вы можаце матываваць іншых, і вучні самі адказныя за сваю адукацыю: «Алесь, я магу дапамагчы табе вучыцца і паказаць правільны кірунак, але вучыцца замест цябе я не магу!»

Настаўнікі, у якіх атрымліваецца матываваць сваіх вучняў да актыўнага навучання і ацэньвання, вераць, што рэчы, якім яны вучаць, вельмі важныя. Яны перадаюць гэтую перакананасць невербальна праз сваю якасную падрыхтоўку, энтузіязм і захопленасць матэрыялам.

! ? 3.2. З чаго пачаць увядзенне актыўнай ацэнкі?

Перш чым прыступіць да ўвядзення актыўнай ацэнкі ў свае класы, давайце падумаем, якая атмасфера пануе ў класе і ці будзе яна спрыяць навучанню без суперніцтва. Калі мы прыйдзем да высновы, што ў вучнёўскім калектыве пануе канкурэнцыя, дзеці прывыклі працаваць за ўзнагароду – адзнаку, пахвалу, значок выдатніка – то задумаемся, як змяніць гэта. Чаму гэта важна? Справа ў тым, што ў выніку канкурэнцыі ёсць пераможцы і ёсць аўтсайдары. Аўтсайдару цяжка: той, хто прайграе можа назаўжды страціць веру ў сябе. Такія вучні будуць працаваць, каб пазбегнуць пакарання. Яны будуць баяцца задаваць пытанні і даваць адказы, каб не паставіць сябе ў нязручнае становішча. І не толькі ў вачах настаўніка, але таксама (магчыма, перадусім) у вачах таварышаў. Гэта таксама можа прывесці да таго, што яны будуць байкатаваць урок, уводзіць свайго роду «моду на невуцтва», прыдзірацца да выдатнікаў. Каб змяніць сітуацыю, варта помніць, што ўсе дзеці – розныя. Яны растуць, змяняюцца, развіваюцца, становяцца разумнейшымі, здзіўляюць сваімі развагамі і думкамі. Але каб гэта адбылося, ім неабходна падтрымка, любоў, вера ў іх найлепшыя якасці.

Неабходна паразмаўляць з вучнямі пра актыўную ацэнку, якая можа дапамагчы кожнаму з іх. Варта спытаць у вучняў, навошта яны ходзяць у школу і чаго чакаюць ад школы. Вы таксама павінны паведаміць вучням, што разам з імі будзеце ўводзіць новую методыку навучання і будзеце адкрытымі для іх каментарыяў на гэтую тэму. Магчыма, спачатку трэба ўвесці новыя прынцыпы супрацоўніцтва, растлумачыць, што навучанне – агульная задача усяго класа, што з гэтага моманту вопыт кожнага вучня з’яўляецца важным і карысным для іншых. Навучэнцы павінны адчуць, што настаўнік з імі, а не супраць іх.

«Гэта быў самы «слабы» клас у паралелі. Спачатку нашага ўзаемадзеяння я імкнулася стварыць добразычлівую атмасферу. Было цяжкавата: па-першае, я для іх пяты настаўнік рускай мовы і літаратуры, па-другое, усведамленне таго, што «дырэктар на ўроку», прымушала іх быць дысцыплінаванымі, але закрытымі. Ніхто з вучняў нічога добрага ад гэтага не чакаў. Самаацэнка здольнасцей была відавочна заніжана. Прыйшлося за кароткі тэрмін прыкласці ўвесь свой педагагічны досвед для таго, каб заваяваць вучнёўскі давер, пераканаць у тым, што да канца навучальнага года нашы веды палепшацца, што мы здольныя гэта зрабіць. Але толькі пры адной умове: усе мы разам пастараемся.

Мае васьмікласнікі паведамілі мне, што нашы з імі стасункі ў некаторай ступені адрозніваюцца ад звыклых стасункаў з настаўнікамі, таму што для мяне асабліва важна, што ў іх засталося пасля ўрока, на якую прыступку кожны з іх здолеў падняцца, я прызнаю іх права на памылку, але імкнуся дапамагчы ім паступова запоўніць «прабелы ў ведах». Я прапанавала вучням разабрацца ў значэнні слоў «супрацоўніцтва» і «узаемадзеянне». Яны зразумелі, што «супрацоўнічаюць» «супрацоўнікі», іншымі словамі, у нас з імі з’явіліся новыя сацыяльныя ролі, калі можна так сказаць. Нам засталося разам сфармуляваць прынцыпы ўзаемадзеяння. Дзеці зразумелі, што ацэньваць могуць не толькі дарослыя, але і вучні таксама здольныя гэта рабіць. Наступным было мае пытанне: а якім жа чынам вы гэта зробіце? Тут мы і ўсвядомілі, што такое «самаацэнка»,

«узаемаацэнка», зразумелі, што ацэньваць можна не толькі ў балах, што, ацэньваючы сябе або аднакласніка, мы таксама вучымся».

Ала Лазіцкая, г. Столін.

В этом году я ребятам предложила ответить на традиционные вопросы:

- *почему они ходят в школу, чего ждут от школы?*
- *кто может быть их помощником и союзником в обучении?*
- *считаете ли вы, что опыт каждого из вас важен и полезен для других?*

Затем объяснила,что мы будем работать немного по-иному, используя новую стратегию оценивания. Самое важное – мы станем союзниками в обучении.

Вольга Абламейка, г. Пінск.

«Я задала вопрос: «Зачем вы ходите в школу? » Ответы были самые разные: от «получить знания» до «когда вырасту – получить хорошую работу и купить машину». Затем сообщила, что в нашей школе и в нашем классе мы будем работать по новой системе, которая называется «Активная оценка». Я не думаю, что в силу возраста все сразу поняли, какие изменения будут происходить, но рассказала, что будем договариваться о целях работы, чтобы дети знали, что и зачем будем изучать; буду знакомить с критериями оценки, указывать, что будет оцениваться; дети часто будут сами находить ответы на вопросы; не всегда работа будет оцениваться в виде отметки, чаще я буду её устно или письменно комментировать; часто будут работать в парах, оценивать друг друга и себя; узнаем, что такое «ключевой вопрос». В конце сказала детям, что всё это мы будем делать вместе для того, чтобы каждый смог улучшить свои знания и помог это сделать другим».

Лілія Барнатовіч, г. Пінск.

«Прапаноўваю наш дыялог з вучнямі:

- *Навошта вы ходзіце ў школу? З якой мэтай?*
- *Каб стаць разумнейшымі; за ведамі; не жадаем быць «лохамі» ў сучасным свеце; каб пасля школы дасягнуць сваёй мэты і г. д.*
- *Ці заўсёды лёгка вы атрымліваеце ўсё гэта? Ці заўсёды вам цікава?*
- *Вядома, не! Бо гэта ўрокі!*
- *Не магу гаварыць пра ўсе прадметы. Але давайце паспрабуем зрабіць хоць бы нашы ўрокі па гісторыі і грамадазнаўству прасцейшымі, цікавейшымі і нават, можа быць, весялейшымі!*
- *Ок. А як?*
- *Пакуль не ведаю толкам. Але, думаю, што калі вы мне дапаможаце, калі пажадаеце мне дапамагчы (!), то мы зможам ва ўсім разабрацца і*

паставіць нашы ўрокі «з ног на галаву», зрабіць іх зусім не такімі, як звычайна. Давайце паспрабуем паставіць перад сабою агульную мэту – «хадзіць на гісторыю» з задавальненнем. Агульную і для мяне і для вас.

- *Чаму б не…*
- *Але нам шмат што прыйдзецца змяніць у сабе. І мне, і вам. Нам шмат што прыйдзецца змяніць у нашых уроках…*
- *Ну, дык давайце змяняць!»*

Андрэй Кузьмін, г. Крычаў.

3.3. Што можна распавесці вучням на этапе ўвядзення актыўнай ацэнкі?

Элементы актыўнай ацэнкі:

- прэзентацыя вучням мэты ўрока на пачатку заняткаў – буду распавядаць вам пра мэту кожнага ўрока, каб вы ведалі, *што* і *навошта* будзеце вучыць, а таксама, каб напрыканцы вы змаглі самі ацаніць тое, наколькі нашыя мэты здзейсніліся;
- вызначэнне крытэрыяў ацэнкі разам з вучнямі, г. зн. таго, што будзе ацэньвацца: я буду вас ацэньваць толькі на падставе таго, што мы вызначылі раней. Такім чынам, праверка будзе ажыццяўляцца як бы часткова – толькі тое, пра што была дамова;
- буду задаваць вам пытанні і прадстаўляць праблемы для самастойнага рашэння. Я не буду «выкладаць» матэрыял (толькі часам), мы будзем разам з вамі вырашаць праблемы. Гэта будзе патрабаваць ад вас зацікаўленасці, а не толькі вывучэння таго, што я вам скажу;
- замест адзнак вы часта будзеце атрымліваць каментарыі да вашай працы, г. зн. *што* вы зрабілі добра, а *што* і *як* маеце выправіць. Такім чынам я хацела б супрацоўнічаць з вамі падчас вашага навучання. Гэтыя каментарыі будуць перадавацца вам вусна альбо пісьмова. Вы павінны будзеце прыняць мае заўвагі ці аспрэчваць іх і прадставіць свае аргументы «супраць»;
- буду пытацца пра вашыя меркаванні на тэму таго, як вы хочаце, каб вас вучылі;
- буду часта прасіць вас абмеркаваць вашыя адказы ў парах;
- буду старацца задаваць вам на пачатку заняткаў ключавое пытанне, на якое мы разам будзем шукаць адказ;
- адзнакі вы будзеце атрымліваць галоўным чынам па самастойных выніковых працах напрыканцы кожнага раздзела;
- часта будзем выкарыстоўваць узаемаацэнку, а таксама даваць адно аднаму парады і заданні;
- вы таксама будзеце ацэньваць сябе самі і на гэтай падставе планаваць уласнае далейшае развіццё.

Высновы

Кожны, хто хадзіў у пешыя паходы, ведае, як шмат залежыць ад сцежкі. Камяністая, з каранямі, што тырчаць у розныя бакі, прымушае ўдзельнікаў паходу засяродзіць практычна ўсю сваю ўвагу толькі на тым, каб не ўпасці, не звяртаючы ўвагу на прыгажосць прыроды і змястоўныя складнікі паходу. Падобным чынам атмасфера канкурэнцыі і ўспрымання вучня як аб’екта навучання вымушае дзяцей прыкладаць намаганні, каб адпавядаць толькі знешнім фармальным аспектам навучання і ацэньвання, адцягваючы іх увагу ад унутранай матывацыі і самаразвіцця.

Актыўная ацэнка спрыяе стварэнню ў класе асяроддзя для эфектыўнай разумовай дзейнасці і навучання. Калі настаўнік выкарыстоўвае актыўную ацэнку сістэматычна, то вучні:

– пачынаюць разумець, як адбываецца працэс навучання;
– разумеюць, для чаго яны ходзяць у школу;
– з мужнасцю прымаюць адукацыйныя выклікі;
– вераць у тое, што яны могуць вучыцца;
– актыўна супрацоўнічаюць;
– бяруць адказнасць за сваё навучанне.

Вернемся да нашага ключавога пытання «*Чаму добрыя метады выкладання, якасна спланаваныя настаўнікам урокі не заўсёды гарантуюць добрыя вынікі навучання?*»

Адказ можна быць такім: для эфектыўнага навучання неабходна стварыць асяроддзе, якое грунтуецца на трох асноўных фактарах:

1) *адносіны*: ступень, у якой вучні ў класе і настаўнік падтрымліваюць дапамагаюць адно аднаму.
2) *асобаснае развіццё*: ступень, у якой паляпшаецца асобасны рост і сама ўдасканаленне кожнага вучня.
3) *сістэмная падтрымка:* наяўнасць парадку ў класе, яснае разуменне педагогамі і вучнямі мэт і чаканняў, кантроль і рэакцыя на змены.



IV. Элементы актыўнай ацэнкі

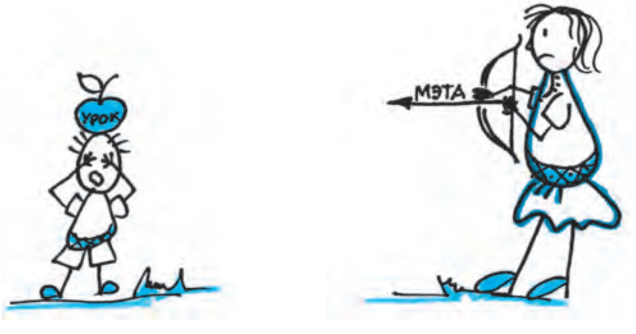
Мікалай ЗАПРУДСКІ
Алена РАДЗЕВІЧ

4.1. Свядомае планаванне мэтаў

Пасля дваццаці пяці гадоў даследаванняў і эксперыментаў я прыйшоў да высновы, што ***поспех роўны мэце****. Максімальнае засяроджванне на мэце ёсць найважнейшая якасць людзей, якія дамагаюцца выдатных вынікаў у любой справе, любой галіне.*

Артур Б. Вангандзі (Arthur B. Van Gundy),
прафесар псіхалогіі ўніверсітэта Аклахомы.

Паспрабуйце працягнуць сказ: «Прагрэс – гэта не пытанне хуткасці, а...». Гэта ключавое пытанне да параграфа.



Якімі словамі дапоўніць сказ, можна знайсці, прачытаўшы гэты параграф кнігі. Тут пойдзе размова пра вучэбныя мэты. Што такое мэта? Існуе шмат вызначэнняў гэтага паняцця. Разгледзім некаторыя з іх. «Мэта (*філас.*) – уяўленне, якое чалавек імкнецца ажыццявіць». «Мэта – пачатак ці корань справы, штуршок; за ім ідзе сродак, спосаб, а завяршае справу канец, мэта і дасягненне яе» (*Тлумачальны слоўнік У. Даля*). «У паняцце *мэта* ўваходзіць пэўнае ўяўленне, імкненне да яе ажыццяўлення і ўяўленне пра тыя сродкі, якімі мэта можа быць дасягнута» (*Малы энцыклапедычны слоўнік Бракгаўза і Ефрона*). «Мэта – жаданы вынік (прадмет імкнення). Тое, што пажадана ажыццявіць» (*Вікіпедыя*). Азнаёміўшыся з рознымі азначэннямі мэтаў, можна заўважыць ключавыя словы і прасачыць наступныя ўзаемасувязі:

- мэта звязана з жаданнямі, імкненнямі;
- мэта звязана з намерам;
- мэта звязана з уяўленнямі, «канструкцыямі» будучыні;
- мэта звязана з воляй і свядомасцю;
- мэта – матыватар дзейнасці.

Увогуле, мэта звязана з катэгорыяй *сэнс*. Мэта – гэта тое, што з'яўляецца асновай любога дзеяння, а таксама яго вынік.

4.1.1. Як звычайна настаўнікі фармулююць мэты на ўрок і якi ў гэтым ёсць сэнс?

Пры традыцыйнай практыцы арганізацыі адукацыйнага працэсу мэты ўрока фармулюе выключна настаўнік. Як правіла, яны ў плане ўрока запісваюцца праз 1) яго дзейнасць; 2) вывучаемы змест; 3) дзейнасць навучэнцаў. У першым выпадку для абазначэння мэты выкарыстоўваюцца дзеясловы: *даць* паняцце (напрыклад, цывілізацыі або сілы электрычнага току), *сфармаваць* веды…, *пазнаёміць* з…, *выхоўваць*…, *развіваць*…, *паказаць*…, *абгрунтаваць*…, *замацаваць*…, *прааналізаваць*…, *абагульніць*…, *сістэматызаваць*…, *навучыць*…, *даказаць*…, *параўнаць*…, *праверыць*… і да т. п. Падобнага роду запісы нельга аднесці да мэтаў, паколькі тут мы не бачым апісання канчатковага выніку (прадукту) ўрока. Хутчэй гэта – дэкларацыі пра намеры настаўніка, указанне на тое, што ён будзе сам рабіць на ўроку: фармаваць, выхоўваць, развіваць, знаёміць, тлумачыць... Тут вучні – толькі аб'ект уздзеяння педагога, матэрыял, з якім ён працуе. Галоўнае – праца настаўніка як самакаштоўны рытуал, яго план, а вынік урока (яго запланаваная мэта), аказваецца, мае толькі нейкае другараднае значэнне. Ці можа напрыканцы ўрока адчуваць прафесійнае задавальненне настаўнік, калі ён паставіў адукацыйную мэту да ўрока гісторыі па тэме: «Заходняя Беларусь у складзе Польшчы» (IX клас): стварыць умовы для ўсведамлення вучнямі сацыяльна-эканамічнага, палітычнага развіцця Заходняй Беларусі ў складзе Польшчы?.. Калі зыходзіць з азначэння мэты як жаданага выніку, то ў дадзеным выпадку жаданы вынік настаўніка – умовы, якія ён павінен стварыць на ўроку. Што гэта за ўмовы і як могуць вучні і настаўнік праверыць дасягненне мэты? Пры такой фармулёўцы мэтаў настаўнік здымае з сябе адказнасць за вынік урока. Расплывістасць і нявызначанасць спраектаваных настаўнікам мэтаў прыводзіць да іх неразумення як самім настаўнікам, так і вучнямі.

Апісаная пастаноўка мэты, па-першае, супярэчыць самому азначэнню паняцця *мэта*, па-другое, дэтэрмінуе толькі адпаведную дзейнасць педагога, які дзейнічае ў адпаведнасці са сваім намерам, напрыклад, «даць веды пра...». Калі ж так запісваюцца выхаваўчыя і развіццёвыя мэты, то яны носяць выключна дэкларатыўны характар. За адзін урок не толькі цяжка выхаваць або развіць тую ці іншую якасць асобы вучня, але і немагчыма вымераць ступень іх росту. Для гэтага не прыдумана надзейных інструментаў.

Другі варыянт пастаноўкі навучальнай мэты – праз змест, што вывучаецца: вывучыць паралельнае і паслядоўнае злучэнні кандэнсатараў, закон Ома, гісторыю калектывізацыі на Беларусі, фізічныя і хімічныя ўласцівасці салянай кіслаты і да т. п. Тут, па сутнасці, дубліруецца тэма ўрока. Для настаўніка, што спланаваў мэту такім чынам, мэта ўрока – гэта мэта для сябе. Аднак ён ідзе на ўрок, каб навучыць пэўнаму аспекту тэмы, развіваць

мысленне, таму яго мэтай павінна быць тое, чаму павінны навучыцца / засвоіць вучні. Пры сучасным кампетэнтнасным падыходзе – ш т о вучань будзе ведаць, умець і я к і я каштоўнасныя адносіны будуць развівацца. Правільна сфармуляваная настаўнікам мэта дапаможа атрымаць больш якасны вынік урока.

Недасканаласць традыцыйнага мэтавызначэння заключаецца не толькі ў падмене паняцця *мэта*, але і ў неканкрэктнасці – што з гэтага і на якім узроўні павінны засвоіць вучні. На прыкладзе таго ж закону Ома: ці павінны яны будуць выводзіць формулу закону, ці будзе ад іх патрабавацца будаваць адпаведныя графікі, ці трэба будзе расказаць пры адказе гісторыю адкрыцця закона і да т. п. Не зразумела, з якімі канкрэтнымі ведамі і ўменнямі навучэнцы будуць сыходзіць з урока.

Калі ж мэта вызначаецца праз дзейнасць вучняў, то ў паўрочным плане настаўнікам запісваецца: напісаць сачыненне, выканаць практыкаванне, рашыць пэўныя задачы, вывесці формулу і інш. Гэта таксама не з'яўляецца мэтай, а толькі указаннем на тое, што будуць на ўроку рабіць вучні. Пра вынік гаворка не ідзе.

Самае цікавае тое, што, у выпадку адсутнасці ў настаўніцкім плане такім чынам сфармуляванай мэты, на ўроку, па сутнасці, нічога не мяняецца. Запіс мэты ў названых варыянтах – гэта фармальнасць і магчымасць настаўніка не ўскладаць на сябе адказнасць за выніки навучання.

Разам з тым, відавочна, што чым больш канкрэтна вызначана мэта, тым дакладней можа быць спланаваны адукацыйны працэс, тым верагодней будзе дасягнуты вынік, што ёй адпавядае.

Яшчэ назавём некаторыя адметнасці традыцыйнага мэтавызначэння: вучні не ўдзельнічаюць у дадзеным працэсе, часам яны нават не ведаюць мэту настаўніка (тым больш сваю), а проста слухаюць настаўніка, больш паспяховых аднакласнікаў; выконваюць заданні, не разумеючы, навошта гэта трэба рабіць. Сустракаецца пры паста ноўцы мэтаў і такая памылка: адсутнасць у фармулёўцы (а значыць, і ў свядомасці) часавых рамак і крытэрыяў паспяховасці выканання заданняў. Адсюль бракуе матывацыі, нізкая выніковасць адукацыйнага працэсу.

Падвядзём вынік: традыцыйнае мэтавызначэнне – гэта толькі фармальная працэдура. Настаўнік для выгляду (абы напісаць) выконвае патрабаванне ад кіраўніцтва: запісаць у сшытку «триединую цель».

4.1.2. Мэтавызначэнне ў стратэгіі актыўнай ацэнкі

Пад мэтай мы будзем разумець адукацыйны прадукт, што можа быць унутраным або знешнім, быць створаным за пэўны прамежак часу і якасць гэтага прадукту можна прадыягнаставаць. У педагогіцы мэтавызначэнне – працэс пастаноўкі мэтаў і задач суб'ектаў дзейнасці (настаўніка і вучня), іх прад'яўлення адзін аднаму, узгаднення і дасягнення. Пры пастаноўцы мэтаў неабходна ўлічваць, з аднаго боку, нарматыўныя патрабаванні, а з другога – узровень навучання, матывацыі, развіцця і выхавання навучэнцаў, тып і традыцыі школы, а таксама рэальныя магчымасці дадзенага ўрока.

Пастаноўка мэты ўрока – гэта не аднамомантны акт, а працэс, якім пачынаецца і заканчваецца планаванне.



Мэта – гэта тое, што з'яўляецца матыватарам і вынікам любога дзеяння. Яе можна параўнаць з воссю, на якой круціцца кола навучання. Мэта мае цесную сувязь з працэсам ацэньвання, яны звязаны з «канструкцыямі» найбліжэйшай будучыні, воляй і свядомасцю.

Вучэбная мэта – гэта заява пра тое, чаго вы з вучнямі спадзеяцеся дасягнуць на працягу 45 хвілін урока. Мэты трэба фармуляваць сцісла і дакладна. Годныя мэты заўсёды пэўныя і арыентаваны на дзеянне. Правільнае вызначэнне мэтаў – асобнае мастацтва. Пры фармуляванні мэты настаўніку, перш за ўсё, трэба задаць сабе пытанне, што ён жадае атрымаць у выніку яе дасягнення? Чым яснейшае гэта бачанне ў педагога, тым больш зразумела гэта будзе і для вучняў (**уключаючы крытэрыі ацэнкі вынікаў дзейнасці – наштобузу)**

Прыступаючы да планавання ўрока, задайце сабе пытанне – навошта я буду вучыць гэтаму сваіх вучняў?

Цяпер адкажыце на пытанні:

1. Што будзе карысным для іх?
2. Як дзеці будуць выкарыстоўваць гэта ў будучыні?
3. Што яны будуць ведаць і ўмець пасля майго ўрока?
4. Што яны будуць памятаць з гэтага ўрока некалькі гадоў?

Галоўнае, не перабраць з высокімі чаканнямі ў дачыненні да вучняў, бо мэта можа ператварыцца ў мару. Асноўнае патрабаванне да мэты: яна павінна быць дыягнастычнай, а гэта азначае, што маюцца сродкі і магчымасці праверыць яе дасягненне. Мэту можна параўнаць з цаглінкай, з якой складаецца будынак пад назвай «урок». Калі мэта не адпавядае заяўленым патрабаванням, яна падобна да цаглінкі, выкладзенай наўскос.

Методыка пастаноўкі SMART-мэтаў – адна з самых вядомых у мэтавызначэнні. У перакладзе з англійскай *smart* – разумны. У дадзеным выпадку гэта абрэвіятура (па першых літарах пяці англійскіх слоў), якая дапамагае запомніць пяць важнейшых крытэрыяў пастаноўкі «правільных» мэтаў (гл. табл. 1). Яе ў 1954 г. увёў Пітэр Друкер.

Табліца 4.1.1. Праверка мэтаў з дапамогай SMART- тэхналогіі

Specific / Канкрэтнасць	Ці ўтрымліваецца ў фармулёўцы мэты інфармацыя, якая адказвае на пытанні «хто?», «што?», «дзе?» «калі?», «як?» *Мэта павінна быць максімальна канкрэтнай і яснай. Ступень яе празрыстасці вызначаецца адназначнасцю ўспрымання ўсімі вучнямі* *Таму перш, чым прадставіць мэту вучням, уявіце не вельмі паспяховага вучня і падумайце, ці зразумее ён мэту*
Measurable / Вымяральнасць	Ці маецца надзейная сістэма або аб'ектыўная крыніца для вымярэння ступені дасягнення мэты? *Мэта павінна быць вымерана, прычым крытэрыі вымярэн ня павінны быць не толькі па канчатковым выніку, але і па прамежкавым. Паказальнікі крытэрыяў могуць быць якасныя:* вучні ведаюць…, даюць азначэнне…, пералічваюць…, выдзяляюць…, падкрэсліваюць…. *і колькасныя:* назавуць 3 прычыны…, складуць 5 сказаў з вывучанай лексікай…
Achievable / Дасягальнасць	Ці можа мэта быць дасягнута разумнымі высілкамі і сродкамі? *Узгодненая, арыентаваная на канкрэтныя дзеянні*
Rrealistic / Рэалістычнасць	Рэалістычная і арыентаваная на канкрэтныя вынікі *Мэта павінна быць рэалістычнай у дадзенай сітуацыі, упісваца ў кантэкст урока*
TimeBased / Абмежаванасць ў часе	Ці маюцца выразна названыя канчатковыя і / або пачатковыя тэрміны? Мэта сфармулявана на адзін урок (45 хвілін) або на пэўны тэматычны блок (2 ці больш урокаў па тэме)

Чым больш канкрэтную мэту навучання вы ставіце, тым дакладней будзеце падбіраць матэрыял і метады для яе дасягнення. Ясная і дакладная мэта ў вашай свядомасці будзе накіроўваць увесь працэс навучання. Калі вучань адчувае, што ўрок мае накіраванасць, ён уважліва слухае і ўдзельнічае ў ім з вялікай цікавасцю.

Вучэбная мэта:

- з'яўляецца выразам пажаданага выніку ці дасягнення;
- выяўлена праз станоўчыя сцверджанні, якія апісваюць паводзіны, навыкі або пэўныя падзеі, што будуць назірацца на працягу пэўнага часу;
- можа быць зразумелай усім, хто яе чытае;
- у добра сфармуляваных мэтах ўтрымліваецца інфармацыя пра тое, хто і што будзе рабіць, калі і наколькі добра.

Настаўніку трэба, запісваючы мэту ўрока, указваць на вынік, што плануе атрымаць: пэўныя веды і ўменні вучняў. Гэта, сапраўды, важна, бо мэта для педагога – арыенцір

дзейнасці. Калі ж мы запісваем мэты з дапамогай дзеясловаў: паўтарыць, даказаць, сфарміраваць, стварыць умовы, пазнаёміць і г. д., то гэта – толькі ўказанне на намеры настаўніка, на тое, што ён сам збіраецца рабіць на ўроку. У такіх выпадках мы часта бачым, што педагог працуе (*паўтарае, знаёміць, фарміруе*…), а вучні не праяўляюць актыўнасці. Больш за тое, запіс мэты праз дзеянні настаўніка носіць выключна фармальны характар, бо пры яе адсутнасці на ўроку нічога не зменіцца.

Калі ж мэта запісана праз плануемы вынік, то педагог пры падрыхтоўцы да ўрока думае не што сам будзе рабіць, а што павінны будуць рабіць вучні, каб дасягнуць канкрэтна і дыягнастычна зададзенай мэты, а на ўроку ён арганізуе адпаведную іх дзейнасць.

Што значыць дыягнастычна зададзеная мэта? Гэта такое яе заданне, калі мэта – сродак вымярэння, высвятлення ступені яе ж дасягнення.

Прывядзём удалыя варыянты дыягнастычнага апісання настаўнікам навучальнай мэты ўрока:

- да заканчэння ўрока вучні *будуць ведаць* (правіла, дату, формулу, азначэнне і г. д.); *будуць умець* (пералічваць, узнаўляць, прыводзіць прыклады, тлумачыць сэнс і да т. п.);
- вучні *змогуць* [рашыць задачу тыпу (указваецца нумар), выканаць тэст (даецца), скласці дыялог (настаўнік сам прадстаўляе патрабаванні да яго), разабраць сказ па членах, правільна запоўніць контурную карту і г. д.];
- вучні будуць *валодаць* спосабам (пераводзіць адзінкі хуткасці з *км/гадз* у *м/с*, знаходзіць найменшае агульнае кратнае, праверкі правапісу ў словах і г.д.).

4.1.3. Прыклады пастаноўкі мэты

Нямецкая мова (VIII клас)
***Тэма ўрока.** Уражанні ад канцэрта.*
***Мэта ўрока:** вучні навучацца вылучаць у праслуханых тэкстах інфармацыю пра наведаны канцэрт; змогуць стварыць дыялог на аснове праслуханых тэкстаў (дыялог павінен быць з 10 сказаў і ўтрымліваць наступныя лексічныя адзінкі – даюцца).*

Надзея Грыгор'ева, г. п. Мёры.

Беларуская мова (V клас)
***Тэма ўрока.** Алфавіт. Гукі і літары беларускай мовы.*
***Мэта ўрока:** вучні будуць даваць азначэнне паняцця «алфавіт»; ведаць колькасць літар беларускага алфавіта; ведаць практычнае выкарыстанне алфавіта; умець правільна называць літары беларускага алфавіта (асабліва **ў**, **й**, **ф**, **х** і інш.); ведаць розніцу паміж літарай і гукам.*

Алена Казлова, г. Полацк.

Хімія (IX клас)
***Тема урока.** Способы изображения органических соединений.*
***Цель урока:** в конце урока ученики смогут перечислить основные способы изображения органических соединений; составить формулы органических веществ.*

Алена Цынкевіч, г. Мінск.

Беларуская мова (VII клас)
Тэма ўрока. *Дзеепрыслоўе як асобая форма дзеяслова.*
Мэта ўрока: *мяркуецца, што да канца ўрока вучні будуць ведаць пра нязменнасць і сінтаксічную ролю дзеепрыслоўяў; умець вызначаць сэнсава-граматычную ролю дзеепрыслоўяў.*

Вольга Слаута, г. Слонім.

Матэматыка (IX клас)
Тема урока. *Вписанный треугольник.*
Цели урока: *к концу урока учащиеся будут знать, какой треугольник называется вписанным, а окружность описанной; формулы для нахождения радиуса окружности описанной около треугольника, если он: прямоугольный, равносторонний, произвольный; уметь строить вписанный треугольник в зависимости от его вида; смогут решить простые задачи с применением этих формул.*

Аксана Прахіна, г. Слонім.

4.1.4. Мэта мовай вучня

? !

Пры планаванні ўрока важна не толькі сфармуляваць мэты, але і прыняць рашэнне, як дапамагчы вучням іх усвядоміць і прыняць. Аўтарытарны настаўнік звычайна не задумваецца аб праблеме яснасці мэты і крытэрыяў яе паспяховага дасягнення для вучняў. Пры такім падыходзе ў класе нярэдка вучні незадаволена выказваюць пытанні: «Навошта мне гэта рабіць, чаму я павінен падкрэсліваць, вылучаць, пісаць, рашаць? Мне гэта не трэба». Пры гэтым пераважвае знешняя матывацыя, пры якой вучні не ў стане адчуць сябе суб'ектамі навучання. Мэта, якую ведае толькі настаўнік, ніяк не ўплывае на вынікі вучэбнай дзейнасці вучняў, таму ў ёй няма асаблівага сэнсу. Сэнс мэты з'яўляецца толькі тады, калі яна становіцца мэтай вучня.

> *«Вучням вельмі цяжка дасягнуць мэты навучання, пакуль яны не зразумеюць яе і не ацэняць, што трэба зрабіць для яе дасягнення. Таму самаацэнка вельмі важная для навучання. Многія настаўнікі спрабавалі развіваць у навучэнцаў здольнасць да самаацэнкі і прыйшлі да высновы, што першая і самая складаная задача – гэта перакананне вучняў думаць пра сваю працу ў плане дасягнення мэтаў. Калі дзеці навучацца гэтаму, яны пачынаюць мець больш агульны погляд на сваю працу, што дазваляе ім кантраляваць сваю дзейнасць і кіраваць ёю».*
>
> *П. Блэк, Д. Уільям*

Інфармаванне вучняў пра мэты ўрока пераносіць частку адказнасці за навучанне з настаўніка на вучняў. Навучэнцам даецца заданне паставіць перад сабой мэты і адсочваць уласны прагрэс. Ім трэба праяўляць творчасць, рызыкаваць і задаваць пытанні. Карацей кажучы, цяпер яны самі павінны клапаціцца пра сваё навучанне. Дасягненне мэты становіцца не проста задачай настаўніка, але агульным падарожжам вучняў разам з праваднiком-настаўнікам.

Для многіх настаўнікаў і вучняў гэта вельмі няпроста:

- настаўнікі часам думаюць, што калі пакідаюць мэту ўрока невядомай для вучняў, то апошнія разглядаюць іх як людзей аўтарытэтных, што ведаюць значна больш, чым вучні. Але тое, што настаўнік ведае значна больш за вучняў, відавочна не дапамагае ім вучыцца, не робіць працэс навучання больш эфектыўным;
- раскрыццё мэты ўрока – частковы адыход настаўніка ад поўнага кантролю працэсу навучання, што выклікае пэўны непакой, бо дагэтуль настаўнік быў манапалістам працэсу навучання і ацэньвання;
- школьнікі, якія прывыклі быць «пасіўнымі назіральнікамі», могуць супраціўляцца пераходу на іншую мадэль ацэньвання, асабліва калі на другіх навучальных прадметах сітуацыя не мяняецца;
- калі вы будзеце інфармаваць вучняў пра мэты і заклікаць іх узяць на сябе адказнасць за іх выкананне, можаце сутыкнуцца з супрацівам з боку вучняў. Іх звычкі іншыя, а прыманне на сябе адказнасці за навучанне атаясамліваецца з намаганнямі, якіх яны хацелі б пазбегнуць. Вы можаце пачуць: «Навошта нам гэтая мэта, скажыце лепш самі, што мы павінны вывучыць». Вы можаце адчуць сябе збянтэжаным і захацець вярнуцца да сваіх традыцыйных метадаў.

Каб пазбегнуць гэтых цяжкасцей, неабходна падзяліцца «таямніцай» мэтаў з вучнямі і прыкласці намаганні, каб інфармаваць вучняў пра тое, ч а м у вы хочаце падзяліцца з імі мэтай урока і крытэрыямі яе паспяховага дасягнення.

Давайце падумаем: калі чалавеку лягчэй складаць пазл, калі ён ведае выніковы малюнак або калі не ведае яго? Вядома, лягчэй, калі ведае. Нездарма Сенека казаў: «Калі вы не ведаеце куды плыць, ні адзін вецер не будзе вам спадарожным». Тое ж і з вучнем, які пачуў толькі тэму ўрока, але не ведае яго мэту, не ведае, што ён павінен вывучыць і навошта. Калі мы адкрыем яму таямніцу, н а в о ш т а мы вучымся, ён будзе нашым саюзнікам і яго можна будзе пераканаць паскорыць тэмп навучання або нейкі час засяродзіцца на важным пытанні. Пры гэтым вучні становяцца актыўнымі ўдзельнікамі ўрока, самастойна плануюць і арганізуюць сваю дзейнасць. Правільна сфармуляваная мэта павінна тлумачыць вучню, навошта ён працуе і што вывучае, паляпшаць зваротную сувязь паміж вучнем і настаўнікам, забяспечваць магчымасць асэнсаванага кантролю над вынікам дзейнасці. Калі вучні ведаюць мэту навучання, настаўніку лягчэй будзе разам ісці да яе дасягнення.

Беларуская літаратура (XI клас)
Тэма ўрока. *Паглыбленне агульначалавечага, маральна-філасофскага, гуманістычнага зместу лірыкі (агляд).*
Мэта ўрока мовай вучня:
Да канца ўрока буду ведаць: асноўныя напрамкі развіцця сучаснай лірыкі; імёны найбольш яркіх прадстаўнікоў сучаснай беларускай паэзіі; наватарскія пошукі сучасных беларускіх паэтаў у галіне паэтычнай формы.

Святлана Севярын, г. Бабруйск.

Інфарматыка (VI клас)
Тема урока. *Загрузка текста из файла и его редактирование.*
Цели урока на языке ученика: *1) повторю понятие редактирование текста; 2) научусь загружать текст из файла в оперативную память*

кампьютера, редактировать текст; 3) буду знать понятие пустой строки.

Наталля Шынкевіч г. Магілёў.

Беларуская мова (пачатковыя класы)

***Тэма ўрока.** Правапіс канчаткаў прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду ў давальным склоне.*

***Мэты на мове вучняў:** буду ведаць канчаткі прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду ў давальным склоне; буду умець правільна скланяць прыметнікі, вымаўляць іх, спалучаць з назоўнікамі; змагу выканаць практыкаванне, дзе трэба будзе паставіць прыметнікі у давальным склоне і правільна запісаць яго.*

Лілія Барнатовіч г. Пінск.

Матэматыка (V клас)

***Тэма ўрока.** Найменшае агульнае кратнае.*

***Мэты ўрока мовай вучня:** будзеце ведаць што такое НАК двух і больш лікаў, для чаго патрэбна НАК і дзе яго выкарыстоўваюць, навучыцеся знаходзіць НАК двух і больш лікаў, рашаць прыклады і задачы, звязаныя з НАК лікаў.*

Генадзь Змітровіч г. Горкі.

Матэматыка (V клас)

***Тема урока.** Доля. Дробь.*

***Цели урока на языке учащихся:** к концу урока вы сможете дать определение доли; прочитать дробь, назвать на сколько долей разделено целое; записать дробь, назвать числитель и знаменатель дроби; объяснить, что показывают числитель и знаменатель дроби.*

Алена Міхайлава, г. Магілёў.

Чалавек і свет (III клас)

***Тема урока.** Растения и животные болот. Значение болот в природе.*

***Цели урока на языке учащихся:** к концу урока вы будете знать, как образуется болото; его обитателей; сможете с родителями и друзьями обсудить важность болота для каждого члена семьи.*

Алена Кавалевіч г. Белаазёрск.

Беларуская мова (VI клас)

***Тэма ўрока.** Лічэбнік як часціна мовы.*

***Мэты ўрока мовай вучня:** у канцы ўрока вы зможаце распазнаваць лічэбнікі ў тэксце, вызначыць, колькасны гэта ці парадкавы лічэбнік; якім членам сказа з'яўляецца лічэбнік.*

Мікалай Атрахімовіч, в. Варапаева, Пастаўскі р-н.

⁉ 4.1.5. Навошта і як знаёміць вучняў з мэтай урока?

Згадайце сабе аднаго з вашых вучняў, які часта выклікае праблемы, і падумайце, ці сапраўды ён зразумее мэту, якую Вы прадставіце яму. Каб настаўніку навучыцца паспяхова фармуліраваць мэты ўрокаў на мове вучняў, можна патлумачыць мэту ўрока дзецям, а потым папрасіць іх, каб яны ў парах абмеркавалі, што зразумелі і як сфармулявалі б гэтую мэту іншымі словамі. Так вы ўбачыце, ці ўсе вучні добра зразумелі мэту ўрока. Вельмі істотна, каб мэта на мове вучняў была ўвесь урок перад вачамі дзяцей, можна было адсочваць, як вучні набліжаюцца да мэты, ажыццяўляць неабходную карэкцыю і вызначаць змест і характар далейшай працы. Мэта на мове вучняў можа стаць сродкам вымярэння на заканчэнні ўрока ступені яе дасягнення, што дае магчымасць ажыццяўляць карэкцыю і аптымізаваць змест дамашняга задання.

Нават першыя спробы працы па актыўнай ацэнцы беларускіх настаўнікаў паказалі, што ўжо ў пачатковых класах дзеці здольныя фармуляваць мэты пад кіраўніцтвам настаўніка і дасягаць іх.

«На ўроку матэматыкі я прапанавала пагуляць у гульню «Хто хутчэй». На працягу 3 хвілін вучні складалі трохзначныя круглыя лікі (якія былі запісаны ў радок), пазначалі толькі адказы, затым мы вызначылі пераможцу, які рашыў больш прыкладаў (вучні стоячы называлі адказы, у каго адказу не было, займаў сваё месца за партай). Затым спытала, ці лёгка было рашыць прыклады? Чаму? А потым прапанавала рашыць прыклад: 31242 + 1537. Вучні адказалі, што вусна зрабіць гэта не змогуць. Так мы вызначыліся з тэмай і мэтай урока».

Алена Канановіч, в. Дзераўная, Стаўбцоўскі р-н.

«Часта я знаёмлю навучэнцаў з мэтамі ўроку шляхам уцягвання іх у кароткі тэматычны дыялог. Для гэтага, як правіла, выкарыстоўваю своеасаблівую формулу: «задаю навадныя пытанні – атрымліваю адказы і рэакцыі на іх – прапаноўваю навучэнцам сфармуляваць на падставе гэтых адказаў і рэакцый мэты ўрока (альбо фармулюю іх сам)».

Андрэй Кузьмін, г. Крычаў.

«Мэты ўрока былі запісаны на дошцы. Добра, што ўсе вучні могуць іх бачыць. Мэты на мове вучня: 1-ы ўрок – пасля ўрока я буду ўмець: 1) выказвацца пра ролю музыкі ў маім жыцці; 2-і ўрок – 1) пасля ўрока я буду ведаць цікавыя факты з біяграфіі Моцарта і Баха; 2) пасля ўрока я змагу назваць 5 кампазітараў з Германіі і Аўстрыі».

Надзея Грыгор'ева, г.п. Мёры.

«Спачатку я патлумачыў тэму ўрока і яго мэты дзецям, а потым папрасіў вучняў, каб яны ў парах сказалі адно аднаму, што зразумелі і як сфармулявалі б гэтую тэму іншымі словамі. Такім чынам я пабачыў, наколькі добра дзеці зразумелі мэту ўрока.

Перавагі дадзенага метаду вызначэння мэты ўрока: дзеці самі вызначаюць, чаго хочуць дасягнуць на ўроку, параўноўваюць вызначаныя імі мэты ўрока з мэтамі, вызначанымі іх аднакласнікамі».

Юрась Каласоўскі, г. Магілёў.

Ёсць шмат спосабаў давядзення да вучняў мэты, прыняцця або вырошчвання яе вучнямі:

1. Настаўнік звяртае ўвагу на запісаную на дошцы тэму і просіць вучняў індывідуальна, а затым у парах вызначыць для сябе мэты на дадзены ўрок. Прапановы запісваюцца на дошцы, а потым настаўнік абагульняе сказанае вучнямі і такім чынам вызначаецца мэта вучняў, як плануемы вынік іх дзейнасці.
2. «Ключавыя словы». На дошцы запісаны ключавыя паняцці ўрока. Настаўнік засяроджвае на іх увагу і просіць спрагназаваць, што могуць азначаць гэтыя паняцці. Што мы можам зрабіць, каб дакладна даведацца? Разам з вучнямі настаўнік фармулюе мэты.
3. Табліца «Ведаю – Хачу даведацца – Даведаўся» можа быць выкарыстана для мэтавызначэння (распрацавана Донай Огл у 1986 г.). У кожнага вучня ёсць табліца «В – Х – Д», такая ж намалявана на дошцы або на вялікім аркушы паперы. На працягу ўрока вучні паслядоўна запаўняюць свае табліцы і разам агульную.

Ведаем (сувязь з папярэднімі ведамі па тэме ўрока)	**Хочам даведацца** (фармуліроўка ў выглядзе пытанняў)	**Даведаліся** (падводзім вынік напрыканцы ўрока)

4. На пачатку ўрока настаўнік звяртае ўвагу вучняў на запіс мэты ўрока на дошцы і прапануе сказаць, як яны напрыканцы ўрока даведаюцца, што тэму засвоілі. Іх прапановы (яны называюць пэўныя аспекты тэмы), па сутнасці, становяцца мэтай дзейнасці на ўроку.
5. Педагог загадзя запісвае на дошцы тэму, а таксама мэту і прапануе вучням унесці пэўныя карэктывы (як правіла вучні пагаджаюцца з мэтай, што сфармуляваў настаўнік).
6. Настаўнік прапануе некалькі варыянтаў мэты, якія адрозніваюцца ўзроўнямі засваення (на «6», на «8» або на «10» балаў) і прапануе кожнаму з вучняў выбраць свой узровень.
7. Вучням дэманструецца тэст, які яны будуць выконваць на заканчэнні ўрока; ім прапануецца зрабіць прагноз паспяховасці выканання заданняў тэста.
8. Вучні адзначаюць у табліцы, што яны ўжо ведаюць па новай тэме, а што пакуль не, а потым на гэтай аснове фармулююць сваю мэту на ўрок.

9. Настаўнік прапануе вучням выбраць для сябе мэту з прыведзенага спісу. Выбар стварае ўмовы для павышэння адказнасці і пазнавальнай актыўнасці ,
10. Настаўнік стварае праблемную сітуацыю, арганізуе фармулёўку ключавога (праблемнага) пытання. Вучні прыходзяць да высновы, што для вырашэння сітуацыі, адказу на ключавое пытанне неабходна «нешта» ведаць і ўмець. Гэтае «нешта» называюць самі вучні. Такім чынам яны вызначылі мэту.

4.1.6. Падвядзенне вучнямі вынікаў урока: праверка дасягненя мэты

Напрыканцы ўрока настаўнік і вучні павінны праверыць, ці дасягнулі яны пастаўленай мэты, каб ведаць, ці можна рухацца далей або трэба яшчэ нейкі час прысвяціць дадзенай тэме, каб ведаць, чым можна ганарыцца і над чым папрацаваць.

1. Падсумоўваючыя сказы.

Заканчэнне вучнямі наступных сказаў:

- Я даведаўся сёння, што...
- Я зразумеў, што...
- Я ўспомніў, што...
- Я быў здзіўлены, што...
- Сёння я дасягнуў пастаўленай мэты, таму што...

Або любы іншы сказ, які вы палічыце неабходным.

Вучні могуць рабіць гэта самастойна або ў парах. У канцы ўрока вы можаце папрасіць, каб вучні па чарзе прачыталі свае сказы або здалі лісткі з гэтымі сказамі.

Вельмі карысна прапаноўваць дапісаць падсумоўваючыя сказы ў парах. Вучань пасля размовы з таварышам можа скончыць сказ зусім не так, як зрабіў бы гэта адзін. Важна, каб дзеці абмяняліся думкамі.

Гэты прыём лепш выкарыстоўваць пасля выканання вучнямі дыягнастычнай работы і прад'яўлення ім правільных адказаў. У такім выпадку ў вучняў будуць падставы для дапісвання сказаў.

2. Пісьмовыя апытанні.

На гэтым уроку:

1) зразумеў новыя рэчы ________________________
2) маю намер зрабіць гэта ______________________
3) прыйшлі да галавы гэтыя пытанні ____________
4) пачуцці, што ўзніклі _________________________

3. Анкетаванне.

Дата: __________ Урок: __________

Указанні: Не пішыце свайго імя. Адкажыце на кожны пункт.

1. Што мне больш за ўсё спадабалася на гэтым уроку?____________________
2. Што мне больш за ўсё не спадабалася на гэтым уроку?__________________
3. Урок быў бы цікавейшым, калі б ______________________________
4. Сёння я зразумеў, што я __________________________________
5. Маё меркаванне змянілася, таму што ___________________________
6. Маё меркаванне пра гэта зараз такое:___________________________
7. Па гэтай тэме хацеў бы даведацца больш:_________________________
8. Іншыя заўвагі: ____

4. Ацэнка навыкаў узаеманавучання аднакласнікаў.

Прывядзі прыклад, чаму навучыўся ўдзельнік тваёй групы, якому ты дапамог __________
____

Навучаючы іншых, які навык табе ўдалося развіць (чаму ты навучыўся)?_______________
____.

Што ты даведаўся пра ўклад у агульную працу кожнага з вашай групы? Растлумач свой адказ ____.

Перавагі пісьмовых апытанняў:

- дазваляюць атрымаць адказы на многія пытанні, звязаныя з дасягненнем мэты, за досыць кароткі прамежак часу;
- ахопліваюць увесь клас;
- зручны для «трэціх» бакоў (бацькоў, адміністрацыі, супольнасці): ствараецца канал уплыву для зацікаўленых асоб (бацькі, адміністрацыя);
- збор інфармацыі, якая можа прывесці да пазітыўных зменаў у планаванні працэсу навучання.

5. Інтэрв'ю – метад, які прадугледжвае асабістыя зносіны з навучэнцам, падчас якіх настаўнік сам задае пытанні і фіксуе адказы.

Вылучаюць: *прамое* («твар да твару») – напрыканцы ўрока ці на працягу ўрока настаўнік выбірае 1 – 2 вучняў, якім задае пытанні па дасягненні імі мэтаў урока; *апасродкаванае* (па тэлефоне, скайпе), калі неабходна праверыць, як ідзе падрыхтоўка да выніковай кантрольнай, праверачнай работы, выкананне дамашняга задання, даследчая дзейнасць і г. д.

Перавагі: дазваляе выкарыстоўваць індывідуальны падыход і задаваць пытанні ў залежнасці ад адказаў вучняў; наяўнасць неадкладнай зваротнай сувязі; можна ахапіць

значна больш момантаў, чым пры пісьмовых апытаннях; у выпадку ўдзелу трэціх асоб (бацькі), можна высветліць іх меркаванне адносна таго, як навучальны працэс асобнага вучня задавальняе іх запыты; вынікі апытання залежаць ад пастаноўкі пытання, манеры вядзення інтэрв'ю.

6. Метад «дэльта – плюс». Спачатку вучні гавораць пра станоўчыя моманты, звязаныя з дасягненнем мэты (што атрымалася добра – «+»), а затым абмяркоўваецца, што можна было б змяніць («дэльта» – «-»). «Дэльта» дапамагае не крытыкаваць прама свае праблемы ў засваенні тэмы і дасягненні мэты ўрока.

7. Форма водгукаў ад аднакласнікаў (зваротная сувязь).

Ваша імя, прозвішча: ______________________________________

Імя, прозвішча аднакласніка: _______________________________

Назва работы: ____

Дзве пахвалы работы: _____________________________________

Дзве прапановы па рабоце:__________________________________

Я хачу ведаць больш пра:___________________________________

Я не ўпэўнены(на), што гэта значыць ____________________

Я хачу больш дэталёва ведаць пра ____________________

Іншыя ідэі і заўвагі: _______________________________________

8. Выкананне вучнямі дыягнастычнага тэста.

Змест тэста цалкам адпавядае мэце ўрока. За 10 – 15 хвілін да заканчэння занятку вучні атрымліваюць кантрольныя заданні (усе адзін варыянт), самастойна іх выконваюць. Потым адбываецца ўзаемакантроль, самакантроль па эталонах, крытэрыях, далей карэкцыя. Дамашняе заданне факусіруецца на выніках дыягностыкі.

Увесь працэс навучання можна прадставіць у выглядзе мадэлі GPS-навігатара з пастаноўкай вучэбнай мэты на пачатку руху, лагістыкай шляху, пастаянным ацэньваннем эфектыўнасці пракладзенага маршруту з мэтай яго своечасовай карэкціроўкі і ацэнкай дасягнення мэты ў канцы. Ацэньванне падкажа настаўніку, дасягнуў ён пункта прызначэння або не. Гэтая «дарожная карта» забяспечвае дэталёвую распрацоўку напрамку і ўсіх дзеянняў, якія трэба здзейсніць згодна з вызначанай мэтай і паказчыкамі яе эфектыўнага дасягнення. Выбраўшы стартавай кропкай мэты, далей трэба ісці наступным чынам:

- перавесці мэты ў вымяральныя навучальныя вынікі і вызначыць неабходны для іх узровень дасягненняў (наштобузу / крытэрыі);
- адабраць змест і метады навучання;
- вызначыць стратэгію ацэньвання;
- рэалізаваць адпаведныя метады навучання;
- правесці ацэньванне і ўпэўніцца ў дасягненні мэты;
- арганізаваць, правесці, калі трэба, карэкцыю;
- вызначыць новыя мэты.

Вернемся да нашага ключавога пытання: «**Прагрэс – гэта не пытанне хуткасці, а напрамак, які мы выбіраем**».



Наталля ІЛЫНІЧ

4.2. Крытэрыі ацэнкі

Ключавое пытанне: Ці з'яўляецца наштобузу абавязковым элементам урока?

4.2.1. Змест кантролю з боку настаўніка – таямніца для вучняў

У традыцыйнай школьнай практыцы настаўнік не заўсёды паведамляе вучням крытэрыі ацэнкі іх працы, на што ён будзе звяртаць увагу пры ацэньванні. На пытанне вучняў, што настаўнік будзе пытаць, той адказвае: «Вучыце ўсё!» Большасць вучняў пасля такога адказу зусім нічога не вучыць.

Наколькі крытэрыі ацэнкі дзейнасці важныя пры навучанні?



З уласнай практыкі згадваецца рэальная сітуацыя на курсах павышэння кваліфікацыі настаўнікаў. Выкладчыца прапанавала слухачам курса намаляваць на аркушы паперы асацыятыўны малюнак «Школа» за 5 хвілін. Калі ўсе выканалі заданне, трэнер моўчкі прайшла і паставіла адзнакі. Адзнакі, на погляд слухачоў, яўна несправядлівыя, дзіўныя. Удзельнікі выказаліся, што адчуваюць узрушэнне, крыўду і нават нежаданне далей працаваць. Яны не разумелі, чаму атрымалі такія адзнакі! Толькі пасля гэтага трэнер растлумачыла, на якія крытэрыі яна звяртала ўвагу ў першую чаргу: каб будынак быў

трохпавярховы, расфарбаваны ў 2 колеры, на вокнах былі жалюзі, а каля высокага ганка клумба з кветкамі. Як толькі таямніца крытэрыяў ацэнкі была раскрыта – усё адразу стала на свае месцы. Гэты прыклад паказаў слухачам-настаўнікам, наколькі важна загадзя вызначыць крытэрыі ацэнкі вынікаў дзейнасці.

Змест кантролю ў традыцыйным навучанні застаецца таямніцай для вучняў. Гэта не спрыяе стварэнню добразычлівай атмасферы і добраму навучанню.

4.2.2. Наштобузу – важны элемент актыўнай ацэнкі

Тэхналогія актыўнай ацэнкі ўключае крытэрыі ацэнкі як абавязковы і адзін з найважнейшых яе элементаў. Вызначыць крытэрыі дасягнення мэты – *гэта дакладна акрэсліць тыя паказчыкі, дзякуючы якім настаўніку і вучню будзе бачна, у якой меры атрымалася дасягнуць мэты ўрока.*



Яшчэ на першых семінарах беларускіх настаўнікаў па АА ў 2009 г. мы дамовіліся называць крытэрыі дасягнення мэты іначай – абрэвіятурай наштобузу (***на што бу**ду **з**вяртаць **у**вагу*). Гэта – калька з англійскай мовы: *what I am looking for* – «*wilf*». Вы можаце гаварыць: на што я буду звяртаць увагу, або *крытэрыі ацэнкі*, або *крытэрыі поспеху*, або *wilf*. Вучні ж у большасці любяць абрэвітятуру наштобузу.

Каб спрасціць працэс фармулявання крытэрыяў, трэба задаць сабе пытанне: *якім чынам мы пабачым, што мэта ўрока была дасягнута*? Крытэрыі павінны быць канкрэтныя, могуць нават выкарыстоўвацца лічбы для іх удакладнення. П. Блэк лічыць, што крытэрыі для ацэнкі любых дасягненняў у навучанні павінны быць празрыстымі для вучняў, каб у іх паступова склалася дакладнае ўяўленне пра мэты сваёй працы і пра тое, што азначае яе поўнае і належнае выкананне. Гэтыя крытэрыі могуць быць занадта абстрактнымі для дзяцей, таму, каб палегчыць іх разуменне, трэба прыводзіць прыклады.

Калі мы вызначылі крытэрыі ацэнкі поспеху, вучань дакладна ведае, якую працу ён павінен выканаць, якімі будуць чаканні настаўніка, а настаўнік не мае праблем з ацэнкай працы вучня. Такая яснасць – адзін з элементаў стварэння навучальнай атмасферы, што грунтуецца на даверы да настаўніка і на самастойнасці вучня.

На практыцы агучванне крытэрыяў можа адбывацца на кожным уроку, непасрэдна пасля мэтаў і ў працэсе іх фармуліроўкі, бо наштобузу выступае як сродак удакладнення

мэты. Настаўнік дзеліцца сваёй «таямніцай» з зацікаўленымі, а вучні робяцца суб'ектамі навучання, а не толькі гледачамі.

Падчас дыстанцыйнага навучання ўдзельнікі на форуме супольна сфармулявалі пэўныя правілы наштобузу:

1. У наштобузу ўказваецца, на што настаўнік будзе звяртаць увагу, калі ацэньвае дзейнасць вучняў і яе вынікі.
2. У наштобузу пазначаецца, на што самім вучням трэба звяртаць ўвагу падчас працы дома або на ўроку.
3. Калі мэта для ўрока на мове вучняў недастаткова канкрэтная, то яе можна ўдакладніць з дапамогай наштобузу.
4. Наштобузу прапануецца вучням на этап урока, пэўнае заданне (класнае ці дамашняе) як спіс патрабаванняў да работы ў групе.
5. Пажадана паведамляць змест наштобузу бацькам. Гэта ім дапаможа станоўча ўплываць на выкананне вучнямі дамашніх заданняў.
6. Усім вучням класа прапануецца адзін варыянт наштобузу, але кожны вучань павінен мець выбар, якія яго пункты браць пад увагу ў сваёй дзейнасці.
7. Калі настаўнік запланаваў выстаўляць адзнакі па пэўным матэрыяле (вучні гэта ведаюць), то можа быць указана, якія пазіцыі наштобузу адпавядаюць той або іншай адзнацы.

Разуменне вучнямі крытэрыяў дасягнення мэт павялічвае іх адказнасць і самастойнасць. Агучванне вучням патрабаванняў перад заняткамі спрыяе навучальнаму працэсу і робіць яго адкрытым.

4.2.3. Месца наштобузу ў адукацыйным працэсе

Могуць выкарыстоўвацца розныя варыянты наштобузу:

- наштобузу да ўрока – гэта звужэнне / удакладненне мэтаў урока так, каб вучні дакладна ведалі, чаму яны павінны навучыцца, на чым трэба засяродзіць увагу падчас урока, якіх вынікаў працы павінны дасягнуць;
- наштобузу да дамашняй работы;
- наштобузу да праверачнай работы;
- наштобузу да працэсу работы ў парах і групах на ўроку;
- наштобузу да розных вучэбных заданняў у класе ці дома – эсэ, сачынення, рэферата, лабараторнай, практычнай, даследчай работ, канспекта вучня па параграфе падручніка, рашэння задачы;
- наштобузу як спіс патрабаванняў да паводзінаў, які даецца вучням (ці выпрацоўваецца разам) перад экскурсіяй, турпаходам, суботнікам і да т. п.

Настаўнік павінен вызначыць, якія крытэрыі паказваюць, што пастаўленая мэта ўрока была дасягнута. Вызначэнне гэтых крытэрыяў і азнаямленне з імі вучняў карысна як для настаўніка, так і для вучня.

1. Дзякуючы наштобузу мы вызначаем для вучня і для сябе крытэрыі ацэньвання таго, што павінна быць ацэнена. Для настаўнікаў гэта выклік, але разам з тым значнае палягчэнне працы. Мы вызначаем дакладныя і зразумелыя мэты ўрока, да якіх дадаем празрыстыя і простыя крытэрыі.
2. Дзякуючы наштобузу вучні ведаюць, якія веды і навыкі павінны атрымаць на ўроку і які ўзровень выканання задач патрабуецца. Вучні больш канцэнтруюцца на мэце ўрока, а таксама могуць самі вызначыць, чаго яны дасягнулі, а чаго яшчэ не.

Калі мэта ўрока – разуменне вучнем новых паняццяў, то крытэрыем дасягнення мэты можа служыць той факт, што вучань зможа растлумачыць гэтыя паняцці сваімі словамі, прывядзе прыклады іх прымянення або будзе ў стане эфектыўна выкарыстоўваць гэтыя тэрміны пры вывучэнні наступнай тэмы.

Варта ўдакладніць, чаго менавіта мы хочам дасягнуць: вучань здолеў правільна паўтарыць; толькі зразумеў новыя тэрміны; вучань правільна прымяняў новыя веды. У залежнасці ад гэтага наштобузу будуць рознымі.

Мы рэкамендуем паэксперыментаваць з наштобузу: па-рознаму інфармаваць вучняў пра наштобузу да пэўнага ўрока – параіць запісаць наштобузу ў сшытках; раздаць карткі з наштобузу для ўклейвання ў сшыткі (часам з наштобузу да некалькіх урокаў або да асобнай тэмы); вывесіць наштобузу на плакаце ў класе або запісаць на дошцы.

Кожны з гэтых варыянтаў можа быць добрым і эфектыўным. Прыкладам можа служыць сітуацыя, апісаная ніжэй. У 5 класе гімназіі з пачатку года на кожным уроку беларускай мовы настаўніца называла вучням наштобузу, якое яны маглі запісваць або не. Праз месяц аказалася, што ўсе вучні запісвалі наштобузу, таму што яны ведалі, што настаўнік сапраўды падрыхтуе праверачную або самастойную работу на падставе наштобузу. Калі здаралася, што настаўнік забываў напісаць наштобузу на дошцы, вучні нагадвалі пра гэта, кажучы, што яно ім вельмі дапамагае.

Крытэрыі ацэнкі могуць быць вызначаны самім настаўнікам і растлумачаны вучням перад праверачнай або дамашняй работай, але можна таксама зрабіць гэта разам з вучнямі. Гэта павышае адказнасць вучняў за ўласнае навучанне, вучні ведаюць, па якіх крытэрыях можна зразумець, што мэты ўрока дасягнутыя. Гэта можна зрабіць на ўроку паўтарэння перад праверачнай работай, вызначыўшы разам з вучнямі самае істотнае ў вывучаным матэрыяле. Таксама можна прыслухацца да меркаванняў вучняў і потым разам вызначыць наштобузу. Вельмі карысным для навучальнага працэсу з'яўляецца выбар вучнямі таго, што з'яўляецца важным у гэтай тэме і што яны абавязкова павінны ведаць. Часта ў працэсе сумеснага вызначэння крытэрыяў ацэнкі можна ўбачыць, што вучні не паспелі добра засвоіць і да чаго яшчэ трэба вярнуцца.

Адзін са спосабаў (вельмі амбіцыйны) вызначэння наштобузу перад праверачнай рабо тай – гэта распрацоўка вучнямі зместу будучай праверачнай работы. Гэта вельмі рызыкоўна, паколькі дадзеная прапанова ліквідуе элемент нечаканасці або праверкі таго, што вучань сапраўды ведае. Каб палепшыць гэты метад, можна папрасіць вучняў прыдумаць некалькі варыянтаў праверачнай работы і выбраць адзін з іх. Выкарыстоўваючы гэты метад, вы можаце быць упэўнены, што вучні вывучаць матэрыял і добра падрыхтуюцца да праверачнай работы. Таксама вучні вырашаць, што з'яўляецца важным у дадзенай тэме або раздзеле.

Такім чынам, калі ёсць дакладнае наштобузу, вучні могуць самастойна праверыць свае работы і ацаніць іх. Для ажыццяўлення самаацэнкі і ўзаемаацэнкі галоўная ўмова – вызначэнне дакладных крытэрыяў ацэнкі. Калі Вы дакладна вызначылі крытэрыі ацэнкі, роля настаўніка становіцца менш важнай. Вучань самастойна, а найлепш у групе, праверыць, ці адпавядае яго работа крытэрыям.



Заўважым. Калі мэта на ўрок, якая паведамляецца вучням або вызначаецца імі самастойна (у парах, ці групах), мае дыягнастычны, канкрэтны характар і вызначае пэўныя крытэрыі дасягнення выніку занятку, то можна абысціся без наштобузу. У той жа час наштобузу можа выконваць функцыю мэты на мове вучняў.

4.2.4. Прыклады наштобузу да ўрокаў

Тема урока. *Электромагнитные волны (XI клас)*

Цели урока: *к концу урока учащиеся должны знать общие сведения об электромагнитных волнах, называть их свойства, характеристики и виды, решать задачи в одно-два действия по теме «Электромагнитные волны».*

Критерии оценки *(поскольку это первый урок в модуле, то цели относятся к уроку, а критерии ко всему модулю):*

знаю ли я:

1) определение электромагнитного поля, электромагнитной волны;
2) условие возникновения электромагнитной волны;
3) особенности и свойства электромагнитных волн

умею ли я:

4) объяснить процесс образования электромагнитной волны и её экспериментальное открытие;

смогу ли я:

5) называть виды волн и их характеристики;
6) записать формулу, связывающую длину волны, скорость и частоту;
7) решить задачи на применение формулы для длины волны.

Вольга Званцова, г. Мінск.

Практычная работа. *Хімічная колькасць рэчыва (VII клас)*

Мэты настаўніка:

Навучэнцы змогуць:

- *выконваць па формулах разлікі хімічнай колькасці, малярнай масы, масы і аб'ёму рэчыва;*
- *узважваць пэўную масу рэчыва;*
- *адбіраць патрэбны аб'ём вадкага рэчыва мерным цыліндрам;*
- *афармляць справаздачу па рабоце, рабіць простыя вывады;*
- *выконваць правілы тэхнікі бяспекі.*

Наштобузу:

- *Ці вылічылі масу пэўнай хімічнай колькасці рэчыва і ўзважылі патрэбную масу рэчыва на вагах;*
- *Ці вылічылі хімічную колькасць вады ў зададзеным аб'ёме;*
- *Ці змаглі адмерыць гэты аб'ём вады мерным цыліндрам;*
- *Ці вылічылі аб'ём куба з газам і ці пералічылі аб'ём газа ў яго хімічную колькасць;*
- *Ці вылічылі масу гэтага газа;*
- *Ці запісалі справаздачу ў сшытку і зрабілі вывад пра залежнасць масы ад колькасці рэчыва.*
- *Ці кіраваліся правіламі бяспекі.*

Леанід Шафарэвіч, г. Ліда.

Тема. *Вписанный треугольник (IX класс)*

Цели: *к окончанию урока учащиеся:*

- *смогут рассказать, какой треугольник называется вписанным, а окружность – описанной;*
- *будут знать, какая точка является центром описанной около треугольника окружности;*
- *сумеют построить вписанный треугольник в зависимости от его вида;*
- *будут знать формулы для нахождения радиуса окружности, описанной около треугольника, если он: прямоугольный, равносторонний, произвольный;*
- *смогут решить простые задачи с применением этих формул.*

Наштобузу:

Буду обращать внимание на знание вами определений вписанного треугольника и описанной окружности; формулы для вычисления радиуса окружности, описанной около треугольника.

Буду оценивать, умеете ли вы построить вписанный треугольник в зависимости от его вида; решать задачи на нахождение радиуса описанной окружности (строить чертеж, подбирать необходимую формулу, планировать ход решения, подставлять данные в формулу и находить ответ).

Аксана Прахіна, г. Слонім.

Тэма. *«Свае» і «чужыя»: вобразы здраднікаў і чужынцаў у аповесці «Знак бяды» В. Быкава (XI клас)*

Мэты ўрока: *вучні будуць ведаць змест аповесці, змогуць прааналізаваць, як В. Быкаў выкрыў жорсткасць і бесчалавечнасць фашызму, паказаў прыслужнікаў акупацыйнага рэжыму, змогуць растлумачыць прычыны маральнай дэградацыі Гужа, Каландзёнка і Недасекі і прыйсці да вываду аб бесчалавечнасці фашыстаў і паліцаяў.*

Мэта мовай вучняў (наштобузу):

- *Буду ведаць неабходныя кампаненты тэксту, каб абгрунтаваць жорсткасць фашыстаў і паліцаяў.*
- *Буду ведаць, прычыны таго, чаму Гуж, Каландзёнак і Недасека сталі паліцаямі.*
- *Змагу выказаць сваё стаўленне да сталінізму і фашызму.*

Мікола Атрахімовіч, в. Варапаева.

Тэма ўрока. *Азначэнне. Дапасаваныя і недапасаваныя азначэнні (VIII клас)*

Мэты ўрока:

1. Будуць ведаць, што такое азначэнне.
2. Навучацца знаходзіць азначэнні ў сказе і вылучаць графічна.
3. Навучацца адрозніваць дапасаваныя і недапасаваныя азначэнні.

Наштобузу:

1. Патлумачыш, што такое азначэнне.
2. Будзеш знаходзіць азначэнні ў сказах і падкрэсліваць іх.
3. Прывядзеш па тры прыклады дапасаваных і недапасаваных азначэнняў.
4. Складзеш і запішаш па 2 сказы з дапасаванымі і недапасаванымі азначэннямі.

Таццяна Гіль, г. Баранавічы.

***Тема.** Распад СССР и образование СНГ (XI клас)*

***Цель:** учащиеся будут знать:*

- *основные социально-экономические тенденции развития СССР в период “перестройки”;*
- *основные причины и версии распада СССР;*

анализировать:

- *политику перестройки, процесс распада СССР и образования СНГ;*
- *документы и материалы по теме;*

давать оценку

- *процессу распада СССР, деятельности М. С. Горбачёва;*

Критерии оценки (наштобузу):

1. *Называть даты событий: период перестройки, авария на ЧАЭС, вывод советских войск из Афганистана, «парад суверенитетов», августовский путч в Москве, подписание Беловежского соглашения.*
2. *Давать определение понятиям: перестройка, гласность, плюрализм, путч, «парад суверенитетов».*
3. *Сформулировать основные задачи перестройки.*
4. *Назвать причины распада СССР.*
5. *Назвать государства, которые вошли в состав СНГ.*
6. *Давать характеристику (оценку) наиболее значимым, на ваш взгляд, политическим событиям и личностям для судьбы СССР в этот период.*

Ніна Ерахавец, г. Мінск.

***Тема.** Составление плана местности (VI клас)*

***Цель урока:** к концу урока ученики будут знать, что такое глазомерная съёмка, полярная съёмка; составят план небольшого участка местности.*

Наштобузу:

1. *При помощи компаса определю направление север – юг, отмечу его на черновике плана, назову азимут (или сторону горизонта), по которому ориентирован край спортивной площадки.*
2. *На черновике плана смогу нарисовать контуры площадки.*
3. *Измерю размеры площадки и расстояния между объектами на ней.*
4. *Используя условные знаки и масштаб, нанесу объекты площадки на черновик плана.*

Галіна Раманоўская, г. Гомель.

Тема. *Составное именное сказуемое (VIII клас)*

Цель на языке учащихся (наштобузу): *буду знать определение сказуемого, структуру сказуемого; смогу определять сказуемое в предложении, определять тип сказуемого и способ выражения компонентов составных сказуемых.*

Ала Лазіцкая, г. Столін.

Наступны прыклад паказвае, што стратэгія АА ўніверсальная і дае добрыя вынікі, як у ліцэйскіх класах, гімназіях, так і ў інтэграваных класах. Марыя Сахончык – настаўнік-дэфектолаг з Барысава выкарыстоўвае наштобузу ў інтэграваным класе (дзеці з асаблівасцямі развіцця).

Критерии стараемся разрабатывать вместе, из урока в урок, ориентируясь на темы и поставленные цели, уровень развития детей и степень выраженности дефекта. Что, в свою очередь, требует большего количества времени при подготовке к урокам. Учащимся с интеллектуальной недостаточностью сложные инструкции представляю в виде схем или рисунков. Сложную инструкцию заменяю комбинированной, при которой условия деятельности излагаю в словесной форме, а предмет, его свойства и качества – в наглядном виде. Однако злоупотребление обилием наглядности на уроке рассеивает внимание «особого» ребёнка.

Тема урока. *Правописание слов с сочетаниями жи, ши (IV клас)*

Цель, сформулированная на языке детей: *сегодня вы научитесь находить в тексте слова с сочетанием жи, ши и правильно записывать слова с этими сочетаниями.*

Наштобузу:

- *знать, как пишутся и произносятся сочетания жи, ши;*
- *уметь находить и правильно выписывать слова с сочетанием жи, ши;*
- *помнить о каллиграфии письма, слитном написании букв.*

Марыя Сахончык, г. Барысаў.

Тема урока. *Процедуры и функции обработки строковых переменных (XI класс)*

Цель урока: *предполагается, что к концу урока учащиеся будут:*

1. *Знать назначение функций обработки строковых переменных.*
2. *Уметь решать задачи, используя данные фунции и процедуры.*

Цель урока на языке учащихся (наштобузу):

1. *Знать функцию для копирования части строки, процедуры для удаления символов из строки, вставки символов в строку.*
2. *Уметь использовать данные функции и процедуры при решении задач.*

Аляксандр Алейнікаў, г. Круглае.

4.2.5. Наштобузу для дамашніх работ

Наштобузу паказвае, якія элементы дамашняй работы або адказу вучня будуць ацэньвацца. Не заўсёды ўсе крытэрыі, прадстаўленыя на ўроку, павінны адлюстроўвацца ў дамашнім заданні. Калі тэма ўрока, напрыклад, «Сардэчна-сасудзістая сістэма», то дамашняе заданне можа называцца «Паспрабуй расказаць пра крывяносную сістэму чалавека».

Пры планаванні дамашняй работы мы звяртаемся да наштобузу адпаведнага ўрока:

1. Напішы 5 самых важных, на тваю думку, фактаў пра крывяносную сістэму.
2. Растлумач паняцці: *вена*, *артэрыя*, *аорта*, *зваротныя вены*, *капіляры*.
3. Зрабі ілюстрацыю малога і вялікага кровазвароту і падпішы ўсе органы, праз якія праходзіць кроў.

Важна, што пры праверцы дамашняга задання па першым пункце мы не будзем звяртаць увагу на красамоўства вучня ці працягласць яго прамовы, а толькі праверым, ці прывёў ён 5 важных фактаў пра крывяносную сістэму.

Калі дамашняе заданне датычылася другога пункта, то мы не будзем хаваць ад вучняў, якія паняцці ён павінен растлумачыць – адкрыем перад ім гэту таямніцу.

Пры разглядзе дамашняга задання па трэцім пункце мы не будзем канцэнтравацца на колеры і эстэтыцы ілюстрацыі, бо не акрэслівалі гэтага, а пацікавімся тым, ці ўсе неабходныя органы былі прадстаўлены і падпісаны.

Дадатковы плюс наштобузу для дамашняй работы – бацькі маюць уяўленне пра гэтыя крытэрыі. Варта заахвоціць бацькоў да супрацы. А карыстаючыся наштобузу, яны маюць шанцы дапамагчы дзіцяці з навучаннем і самакантролем.

Прывядзем прыклады наштобузу, якія настаўнікі давалі вучням разам з дамашнімі заданнямі.

Дамашняя работа *па тэме «Будова і віды нейронаў. Рэфлекс, рэфлекторная дуга» (IX клас)*

1. *Вызначце від нейрона на с. 12 падручніка, растлумачце свой выбар.*
2. *Намалюйце схему трохнейроннай рэфлекторнай дугі, падпішыце яе часткі.*

3. *Укажыце, якія віды нейронаў будуць ўдзельнічаць у рэфлекторнай дузе. Назавіце колькасць сінапсаў і іх месцазнаходжанне, правільна размясціце часткі рэфлекторнай дугі.*

Алена Ясевіч, г. Смаргонь.

Домашняя работа *по теме «Ромб. Квадрат» (IX класс, последний урок в теме).*

1. *Заполнить таблицу и вклеить её в конспект (шаблон таблицы раздаю).*

	Свойства сторон	***Свойства углов***	***Свойства диагоналей***
Параллелограмм			
Прямоугольник			
Ромб			
Квадрат			

2. *Решить задачи № 1 (с полным обоснованием), № 2, № 3 (кратко).*

Вера Зубкова, г. Магілёў.

Домашняя работа *па тэме «Любимые герои. «Малыш и Карлсон, который живёт на крыше» А. Линдгрен (литературное чтение, III класс)*

Подготовить выразительное чтение одной из глав.

«Прогнозирование» наштобузу: «Ребята, Незнайка получил такое же задание и вот что он сделал – научился читать сказку бегло с соблюдением пауз, показал интонацией важность Карлсона, списал описание весеннего вечера. Что Незнайка сделал правильно, а что – нет? Почему?» (Лишнее задание – списывание. Оно не влияет на выразительность чтения).

Наштобузу *(записано на полосках бумаги – «закладках»):*

1) Правильное беглое чтение сказки с соблюдением пауз.

2) Выразительное чтение: первая встреча Малыша и Карлсона.
Выразительное чтение: мечта Малыша.
Выразительное чтение: описание Карлсона.
Выразительное чтение: описание весеннего вечера.
Выразительное чтение: как Карлсону живётся на крыше.

Первое обязательно для всех, и учащиеся получают «закладку».

Второе предлагаю учащимся на выбор: читаю наштобузу. Даю время на обдумывание и раздаю вторую «закладку» по желанию детей.

Алена Кавалевіч, г. Белаазёрск.

Прыклад наштобузу да дамашняй работы з урока, калі кожны вучань сам вызначае змест і крытэрыі дамашняга задання ў залежнасці ад вынікаў працы на ўроку.

Тэма ўрока. *«П. Панчанка. Верш «Сармацкае кадзіла»» (VI клас).*

Я меркавала, што да заканчэння ўрока навучэнцы будуць разумець тэму і ідэю верша, умець знаходзіць і аналізаваць мастацкія сродкі, умець выразна чытаць верш, творча асэнсоўваць тэму ўрока і ўсведамляць асабістую адказнасць перад прыродай. У якасці наштобузу я прапанавала навучэнцам для запаўнення на працягу ўрока лісты самаацэнкі, якія далі дзецям магчымасць бачыць і разумець свае поспехі і цяжкасці, што вельмі важна для карэкцыі дзейнасці і яе вынікаў. У працэсе ўрока па завяршэнні кожнага з яго этапаў я нагадвала вучням пра зварот да лістоў самаацэнкі і ўнясенні ў яго адпаведных запісаў.

Ліст для самастойнай ацэнкі ўзроўню засваення тэмы

Вучэбны элемент	***Не ведаю***	***Ведаю***	***Разумею***	***Магу растлумачыць іншым***
Кароткія звесткі з біяграфіі П. Панчанкі				
Значэнне слова «сарматы», веданне назваў раслін, якія згадваюцца ў вершы				
Тэма верша П. Панчанкі «Сармацкае кадзіла»				
Галоўная думка верша П. Панчанкі «Сармацкае кадзіла»				
Мастацкія сродкі верша				
Мастацкія вобразы верша (вобраз лірычнага героя, вобраз прыроды, вобраз-перажыванне)				
Выразнае чытанне верша				

Мае вывады:

Напрыканцы ўрока вучні выканалі адпаведную праверачную работу ў форме тэста.

Пасля самаправеркі і самаацэнкі вынікаў праверачнай работы кожны навучэнец вызначыўся самастойна са зместам дамашняй работы, якая павінна была забяспечыць ліквідацыю прабелаў па тэме ўрока. У гэтым выпадку вучань звярнуў наштобузу менавіта на сябе, г. зн., ён сам задаў сабе задачу, на што павінен дома звярнуць увагу (па выніках тэста).

Зінаіда Малашэвіч, в. Даўгінава.

Наштобузу к домашнему заданию по теме «Сила трения» (IX класс)

1. *Прочитай параграф и ответь на вопросы после него.*
2. *Запиши на каждый вид трения по два примера.*
3. *Запиши способы изменения силы трения и укажи, какие из них применяются у вас дома.*
4. *Запиши 2 – 3 пословицы или поговорки, иллюстрирующие силу трения*

Марына Меркуленка, г. Жлобін.

Домашняя работа по теме «Преобразование элементов массива» (IX класс)

Критерии оценки:

1. *Знать, как заполнять массив целыми случайными числами по формуле;*
2. *В соответствии с правилом преобразования элементов массива использовать цикл, цикл и ветвление или дополнительную переменную;*
3. *Уметь выводить массив любым способом.*

Ірына Бароўская, г. Жодзіна.

Наштобузу да дамашняга задання «Правапіс мяккага знака і апострафа» (XI клас)

У якасці дамашняга задання адзінаццацікласнікам прапаноўвалася скласці слоўнікавы дыктант па дадзенай тэме.

Наштобузу:

1. *Колькасць слоў (не менш за 40).*
2. *Прадстаўлены розныя выпадкі напісання змякчальнага і раздзяляльнага мяккага знака і апострафа.*
3. *Арфаграмы графічна растлумачаны.*

Святлана Севярын, г. Бабруйск.

4.2.6. Наштобузу да праверачных работ

Здараецца, што настаўнікі вызначаюць крытэрыі ацэнкі толькі пасля праверкі некалькіх вучнёўскіх работ. Яны робяць гэта таму, што ім прасцей на падставе некалькіх правераных работ вучняў вызначыць патрабаванні да адпаведнай адзнакі – бала. Гэта непрымальна для вучняў і не спрыяе атмасферы навучання.

Вызначэнне дакладных крытэрыяў поспеху дазваляе пазбегнуць элемента нечаканасці, таму што вучні ведаюць, якія патрабаванні павінны выканаць, каб атрымаць чаканы вынік на праверачнай рабоце. Настаўнік, праўда, страчвае прывычную «зброю», неабходную ў вядомай у школе гульні ў паліцэйскага і злодзея: вучань падманвае, а настаўнік спрабуе злавіць яго на падмане. Цяжка спыніць удзел у гэтай гульні, паколькі яна добра прыжылася ў нашых школах. Вызначэнне з вучнямі дакладных крытэрыяў ацэнкі перад праверачнай работай выключае магчымасць такой «гульні».

Наштобузу да праверачнай работы па гісторыі з практыкі Іны Шымко з Глыбокага. Тэма праверачнай работы: «Расійская дзяржава» (IX клас).

Крытэрыі ацэньвання праверачнай работы вызначаю самастойна. Для вучняў друкую пытанні на лісты і раздаю кожнаму вучню. Яны ўклейваюць лісты ў сшыткі або проста маюць пры сабе дадзеную раздрукоўку. Як бачна, тут няма нічога новага – даты, падзеі, асобы, пытанні. Пытанні з зорачкай прапаную падрыхтаваць на выбар (адно з пытанняў) і даць на іх больш разгорнуты адказ – паразважаць, выказаць сваё меркаванне. Такім чынам, вучань, які хоча больш высокую адзнаку, рыхтуе яшчэ і дадатковае пытанне.

Элементы ведаў	Адзнака пра выкананне, заўвагі
Даты 12 чэрвеня 1812 г., 26 жніўня 1812 г., 25 снежня 1825 г., 1853 – 1856 гг., 19 лютага 1861 г., 1904 – 1905 гг., 1905 – 1907 гг., 9 студзеня 1905 г.,17 кастрычніка 1905 г., 3 чэрвеня 1907 г., 2 сакавіка 1917 г.	
Паняцці саслоўе, разначынцы, заходнікі, славянафілы, рэформа, рэвалюцыя, радыкалы, забастоўка, РСДРП, Траісты саюз, марксісцкі рух	
Асобы М. Кутузаў, Мікалай I, Аляксандр II, А. Герцэн, М. Чарнышэўскі, Аляксандр III, У. Ленін, Мікалай II	

Пытанні 1. Прычыны, вынікі і значэнне паўстання дзекабрыстаў. 2. Асноўныя ідэі заходнікаў і славянафілаў. 3. Асноўныя ідэі народнікаў і іх памылкі. 4. Прычыны буржуазных рэформ у Расіі. Сутнасць рэформы адмены прыгоннага права 1861 г. 5. Палітычныя партыі ў рэвалюцыі 1905 – 1907 гг. і іх патрабаванні. 6. Вынікі рэвалюцыі 1905 – 1907 гг. і лютаўскай рэвалюцыі.	
Пытанні*** 1. Паспрабуйце сфармуляваць свае адносіны да ідэй заходнікаў, славянафілаў або народнікаў. З якімі ідэямі вы згодны і чаму? 2. У чым вы бачыце недахопы рэформ у Расіі ў сярэдзіне 19 ст.? 3. Чаму, на ваш погляд, рэформы мелі абмежаваны характар? 4. Якія змены ў эканоміцы адбыліся ў Расіі пасля рэформ. Дакажыце, што ў Расіі развіваюцца капіталістычныя адносіны. 5. Пра што сведчыць узнікненне марксісцкага руху ў Расіі і Расійскай сацыял-дэмакратычнай рабочай партыі?	

Вучні сказалі, што такія пытанні, якія даюцца для вывучэння загадзя, палягчаюць ім жыццё. Крытэрыі самастойнай работы даюцца на першым уроку раздзела, такім чынам, на працягу 5 – 6 урокаў вучань можа вучыць матэрыял самастойна, адзначаць тыя пытанні, якія ўжо добра ведае, над якімі неабходна працаваць. Я, у сваю чаргу, звяртаю на ўроках асаблівую ўвагу на дадзеныя пытанні. Бацькі таксама могуць наглядна бачыць, над чым працуе іх дзіця і што патрабуецца да самастойнай работы. У графе «заўвагі» пішуць, што ім патрэбна: азначэнне, ставяць плюс, мінус, дапрацаваць, словам, тое, што ім дапамагае вучыць і адсочваць вывучаны матэрыял.

Канешне, пытанняў дастатковая колькасць. У самастойную работу яны ўключаюцца выбарачна, напрыклад, 4 даты, 4 паняцці, асоба, адказ на пытанне. І яшчэ адно дадатковае пытанне на выбар. Моцныя вучні звычайна выбіраюць і дадатковае пытанне».

Іна Шымко, г. Глыбокае.

Праверачная работа *па тэме «Множанне натуральных лікаў» (V клас. 30 хвілін. 15 хвілін адводзіцца на паўтарэнне)*

Наштобузу:

*Ведаць: 1. a*1=a, a*0=0 (2 балы).*

Умець:

1. *Знаходзіць здабытак адназначных лікаў, двухзначнага і адназначнага (4 балы).*
2. *Знаходзіць здабытак мнагазначных лікаў (6 балаў).*
3. *Рашаць тэкставую задачу ў тры дзеянні (8 балаў).*
4. *Прымяняць веды па тэме ў незнаёмай сітуацыі, калі ведаеш азначэнне здабытку натуральных лікаў (10 балаў).*

Генадзь Змітровіч, г. Горкі.

Проверочная работа *по теме «Именные части речи» (X класс)*

Наштобузу:

1. *Определить частеречную принадлежность выделенных слов.*
2. *Сделать морфологический разбор указанных слов.*

Записать исправленный вариант текста, в котором допущено нарушение морфологических норм.

Людміла Яршова, г. Мінск.

Праверачная работа *па тэме «Складаназалежныя сказы з дададзенымі азначальнымі і дапаўняльнымі часткамі» (IX клас)*

Наштобузу для падрыхтоўкі да праверачнай работы запісалі з вучнямі ў сшыткі. Гэтымі крытэрыямі яны карысталіся і дома, калі рыхтаваліся да работы, і на ўроку, калі яе пісалі.

Крытэрыі:

- *запісаць пад дыктоўку сказ;*
- *прааналізаваць яго будову;*
- *падкрэсліць граматычныя асновы;*
- *паставіць знакі прыпынку;*
- *знайсці галоўную частку, паставіць пытанні да дададнай, вызначыць від дададнай часткі;*
- *скласці схему складаназалежнага сказа;*
- *ацаніць сваю работу.*

Наталля Татарыновіч, г. Мінск.

* * *

У вучэбных праграмах таксама можна бачыць крытэрыі, напрыклад, абагульненыя планы адказаў аб кіслаце (хімія), законе (фізіка), функцыі (матэматыка), краіне (геаграфія) і да т. п. Крытэрыі ацэнкі вучэбных праектаў, даследаванняў, працы ў групе, даклада, лабараторнай работы ды інш. змешчаны ў кнізе М. І. Запрудскага[1].

4.2.7. Меркаванні настаўнікаў пра выкарыстанне наштобузу

Наштобузу – это точный перечень того, что должен знать и уметь ученик по теме. Когда ученик владеет такой информацией, ему легче оценить свой уровень знаний по теме, легче готовиться к уроку, он точно знает, что будет спрашивать учитель по данной теме. С наштобузу ученик чувствует себя на уроке увереннее, «более защищенным». Очень часто учащиеся при ответе у доски говорят: «Я не знал, что вы будете это спрашивать... Вы об этом на уроке не говорили...» С наштобузу такие ситуации не возникают.

Наштобузу – это контракт между учеником и учителем на данный урок. Ученик может потребовать у учителя объяснения непонятных ему вопросов, а учитель имеет полное право спросить у ученика все, что прописано в наштобузу.

После того как я стала использовать наштобузу, в конце урока учащиеся легче рефлексируют свою деятельность, быстрее ориентируются в собственных затруднениях, вопросы задают более конкретно.

Алена Цынкевіч, г. Мінск.

Дзякуючы пастаяннаму вызначэнню наштобузу, у вучняў фарміруюцца навыкі аб'ектыўнай самаацэнкі і ўзаемаацэнкі. Як вынік – навучанне становіцца больш паспяховым. Наштобузу, на маю думку, дысцыплінуе і настаўніка: па-першае, ён больш уважліва ставіцца да мэт і зместу навучання, карпатліва адбірае матэрыял да ўрока; па-другое, ён павінен прытрымлівацца пры праверцы акрэсленых крытэрыяў.

Таццяна Батура, г. Мінск.

[1] **Запрудский Н.И.** Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2012. – 160 с.

Наштобузу – островки, разбросанные среди моря знаний. Переплыть целое море – нелегкое дело даже для мотивированного ученика. А вот передвигаясь постепенно от островка к островку, подбадривая себя достигнутыми успехами, можно шутя переплыть целый океан. Мы облегчаем ученикам их работу: разбивая большую (для ребят) цель на доступные шаги-подзадачи, мы помогаем им шаг за шагом достичь необходимого результата.

В наштобузу стараюсь включить хотя бы один элементарный пункт – у каждого, даже самого слабого ученика, должна быть ситуация успеха: я смог, я добился! Кроме того, учащимся легче готовиться к проверочным работам: они знают свои слабые места и знают, что нужно сделать, чтобы их ликвидировать.

Кацярына Ветрава, г. Барысаў.

Бываюць урокі, дзе дзеці працуюць паводле прынцыпу «калі не дабяжым, дык хоць сагрэемся». Ці не ведаюць, куды бегчы.

Вядома, дзейнасць вучняў на ўроку – галоўнае. Але мэтанакіраваная асэнсаваная дзейнасць. А наштобузу – маркеры, каб вызначыцца, ці не збіліся са шляху да мэты.

Тамара Мацкевіч, г. Мінск.

Главное преимущество наштобузу – это помочь учащимся научиться выделять главное и второстепенное при изучении темы. Это особенно важно для слабых учащихся; благодаря наштобузу мы даём им конкретные ориентиры для изучения темы. Сильным учащимся не составляет труда анализ и структуризация материала, хорошая память и логическое мышление дают им возможность хорошо усвоить практически любой материал. Слабые или недостаточно мотивированные учащиеся часто с трудом запоминают большой объём материала, не умеют устанавливать причинно-следственные связи между явлениями. Наштобузу помогает им в качестве дорожного навигатора.

Для сильных учащихся наштобузу дают возможность работать на занятии в своем темпе, не дожидаясь, пока подтянутся остальные. Выполнив все пункты наштобузу, сильный учащийся получает дополнительное задание.

Вольга Дзмітрачкова, г. Мінск.

Вызначэнне і тлумачэнне вучням наштобузу вельмі важна, асабліва для вывучэння гісторыі. Апісанне гістарычных падзей можа быць аб'ёмным і ў падручніках, і ў дадатковай літаратуры. Важна засяродзіцца на галоўных пытаннях, засвоіць падставовыя паняцці, без якіх немагчыма разуменне падзеі. Наштобузу – гэта арыенцір для вучняў. Яны дакладна ведаюць, што прынцыпова важна для вывучэння тэмы і што стане асновай для кантролю ведаў.

Веданне наштобузу асабліва важна для слабейшых вучняў. Наштобузу стварае сітуацыю поспеху ў авалоданні ведамі, сітуацыю даступнасці складанага матэрыялу. Гэта робіць вучняў паспяховымі ў вывучэнні гісторыі, што з'яўляецца дадатковай матывацыяй.

Аксана Колтан, г. Мінск.

Перавагі абсалютна відавочныя, бо тут крытэрыі ацэнкі (наштобузу) служаць свайго роду правіламі гульні. Толькі ў якасці «гульні» выступае ўрок. Дастаткова прадставіць сабе, напрыклад, шахматы. Як магчыма ў іх гуляць, не ведаючы, што слон ходзіць па дыяганалі, а конь – «літарай Г» або якім чынам павінны рэагаваць адзін гулец на ход іншага? Зразумела, што гуляць, не ведаючы гэтых правіл, немагчыма. Так і з урокам – вучань не можа стаць паўнапраўным суб'ектам адукацыйнага працэсу, калі не будзе ведаць, як ім стаць, што трэба рабіць, чаго ад яго чакае настаўнік. Наштобузу можа садзейнічаць узнікненню ўпэўненасці ў дзяцей. Акрамя таго, пры рэгулярнай апоры на крытэрыі ацэнкі ў навучэнцаў непазбежна выпрацуецца сістэмны падыход да засваення новага матэрыялу – структура, выразны план па якім варта рухацца наперад. Свайго роду «дарожная карта».

Андрэй Кузьмін, г. Крычаў.

Для уроков изобразительного искусства большое значение имеет предоставление детям свободы творчества. Я считаю, что наштобузу не ведёт к шаблонному выполнению задания, как считают некоторые, а наоборот, помогает определить базовые знания и навыки и пути их творческого развития. Например, при проведении урока по теме «Создание графического образа по словесной ассоциации» детям было предложено придумать название для детского кафе и оформить вывеску в соответствии со словесной ассоциацией. Несмотря на общность предложенных критериев все работы получились разными. Творческий подход позволил ребятам сделать свою вывеску отличительной по названию, цветовому оформлению, графическим находкам в написании букв, а сделанные при оформлении рисунки позволяли почерпнуть

дополнительную информацию о фирменном блюде, предоставлении дополнительных развлекательных услуг для юных посетителей.

Наталля Сазонава, г. Смаргонь.

Главные преимущества наштобузу: 1. Экономия времени на уроке. Есть такие сложные темы, перегруженные политической или экономической историей, что в них сложно разобраться даже учителю (в плане подачи материала). 2. Наштобузу учит самостоятельности, когда мы формулируем это вместе. 3. Как только я стал советоваться с учениками при определении наштобузу, то понял, что мы стали лучше понимать друг друга. Я прислушиваюсь к мнению своих учеников и создаю вместе с ними нечто новое и интересное. В этом суть нашего сотрудничества.

Андрэй Лянчэўскі, г. Асіповічы.

Адна з асноўных пераваг наштобузу, на мой погляд, гэта здароўезберажэнне дзяцей: зніжаецца трывожнасць вучняў (сведчаць анкеты і дыягностыка), калі яны дакладна ведаюць, што ў іх спытаюць, што будзе ў іх самастойнай рабоце. Таксама ў выніку працы, думаю, павысіцца ўзровень ведаў вучняў, бо яны заўсёды будуць мець перад сабой праграму-мінімум, матэрыял будзе падзелены на асноўны і дадатковы. А поспехі вучняў будуць стымуляваць іх да больш актыўнай працы на ўроку.

Таццяна Гіль, г. Баранавічы.

Нашы дзеці зараз настолькі перагружаны рознай патрэбнай і непатрэбнай інфармацыяй, што ім часта цяжка выбраць галоўнае. Наштобузу арыентуе толькі на самае важнае і вучыць лагічна і паслядоўна выконваць задачы, а пры гэтым бачыць вынікі сваёй працы. Пры ацэньванні ў канцы ўрока ўсё празрыста і нават у самых «привередливых» не ўзнікае пытанняў.

Наталля Катчанка, г. Нясвіж.

1. *Когда ученику объяснены «правила игры», он конкретно может рассчитывать свои возможности и соотносить их со своими желаниями и потребностями. Он понимает, что будет оцениваться и на что нужно обращать внимание. Он <u>может дифференцировать</u> материал («мне это нужно, чтобы…»/ «мне это не совсем важно, потому что…»).*

2. *Постепенно рождается ощущение психологической защищенности, комфорта («На этом уроке мне волноваться нечего, что будет плохая отметка, потому что по пунктам 1, 2 и 3 наштобузу я материал знаю, значит могу рассчитывать на… баллов»).*
3. *Учителю не надо объяснять каждому «А почему мне …., а ему …?»*
4. *Учитель + ученик = атмосфера доверия и понимания, рождение веры в то, что может быть «по справедливости»*

Людміла Яршова, г. Мінск.

На маю думку, найбольшая карысць у тлумачэнні вучням наштобузу найперш у тым, што ў вучняў знікае псіхалагічны дыскамфорт, а на яго месца прыходзіць жаданне паспяхова выканаць заданне, таму што ён дакладна ведае, як гэта зрабіць. Вучні пачынаюць успрымаць працэс навучання як карысную і цікавую гульню, а не як навязаную дарослымі неабходнасць.

Наталля Татарыновіч, г. Мінск.

Сумесная праца па вызначэнні наштобузу стымулюе актыўнасць і ўважлівасць вучняў. Калі я стала выкарыстоўваць крытэрыі поспеху, урок, на мой погляд, стаў больш выніковы, больш дакладны і змястоўна лагічны, і я сама стала атрымліваць больш задавальнення ад праведзеных урокаў, бо бачу вынікі сваёй працы.

Вучням таксама цікава працаваць з крытэрамі поспеху. Яны выходзяць з урока, ведаючы, што могуць дапрацаваць самастойна дома, або са мной на дадатковых занятках. Канечне, ад настаўніка патрабуецца больш часу на падрыхтоўку ўрока, бо прыходзіцца прадумваць дакладныя крытэрыі поспеху і ўрока, і дамашняй работы. Яшчэ трэба навучыцца прытрымлівацца выпрацаваных крытэрыяў пры праверцы дамашняга задання.

Тамара Ціханчук, г. Слонім.

Перавагі відавочныя. Дзіўна, але і мне стала працаваць намнога лягчэй. Не ўскладваю на свае плечы большай адказнасці, чым трэба за адзін урок, не патрабую ад вучняў грунтоўных ведаў, якія не тычацца канкрэтнага ўрока. Канечне, гэта не значыць, што не звяртаю ўвагі на іншыя тэмы і правілы, раней вывучаныя, але ўжо не столькі часу страчваю на ўзнаўленне забытых ведаў (калі такія раптам «усплываюць» на ўроку). Грунтоўна абагульняю веды толькі на ўроках абагульнення і замацавання.

Што тычыцца вучняў, то бачу: яны сталі больш упэўнена адчуваць сябе на ўроках. Няма ў вачах таго страху перад настаўнікам, які «што захоча, тое і запытае ці праверыць». Раней настаўнікі (маё дзяцінства) гаварылі: «буду правяраць УСЁ»– і ад гэтага з'яўлялася нянавісць да неабмежаванай улады настаўніка над вучнем. А ў маім класе вучні не баяцца мяне ці маіх патрабаванняў. Вось гэты псіхалагічны клімат лічу найлепшым набыткам!

Алена Данілішына, г. Пінск.

Дапамагае структураваць матэрыял падручніка, дазваляе выдзяляць галоўнае, вучыць працаваць па плане. Вучні не баяцца маіх пытанняў, бо яны ведаюць на іх адказы. Калі ў дзяцей няма стрэсавай сітуацыі на ўроку, то яны думаюць над матэрыялам тэмы, а не пра тое, трэба ім будзе адказваць ці не. Усё гэта дазваляе наладжваць супрацоўніцтва на ўроку, творчую атмасферу і сітуацыю камфорту. Дзеці задаюць пытанні, удакладняюць моманты, якія ім не зразумелыя. Самым важным для мяне было тое, што не самы моцны вучань, падышоў да мяне пасля ўрока і задаў пытанне: «Я не зразумеў, колькі трэба ўставачных нейронаў для ажыццяўлення рэфлексаў?» Супер, калі дзіця фармуліруе такое пытанне, то вы разумееце, колькі матэрыялу ён засвоіў!

Алена Ясевіч, г. Смаргонь.

Стараюсь не сообщать наштобузу учащимися, а выводить их вместе с ними. Это делать очень просто, если вы знаете, что дети уже знают к этому уроку, что им надо нового узнать, чему научиться на уроке и для чего это надо. А ещё во многих уроках есть похожесть, одинаковость. Например, в 1 классе мы проходим буквы, читаем с ними слоги, слова, предложения, тексты. Какую бы букву мы не проходили, порядок работы остаётся одинаковым:

– выделение звуков в слове посредством звукового анализа слов;

– обозначение звуков буквой;

– чтение слогов с изученной буквой;

– чтение слов;

– чтение предложений и текстов.

Показав детям несколько раз эту методичекую «кухню», не составит труда вывести наштобузу к следующему уроку вместе с ними. В этом помогут вопросы:

– Что нового узнали на прошлом уроке? Чему научились (учились)?

– Для чего это надо знать (уметь)?

Ответы детей:

– Мы узнали букву...
– Чтобы уметь читать слова и предложения.

Уточнение учителя:

– Но чтобы правильно и быстро читать слова, ребята, надо уметь правильно и быстро читать слоги. Вы согласны со мной?

Получилось, что дети сформулировали сами задачи урока, а учитель их уточнил (направил в ту сторону, куда ему было нужно, а мог направить на запись слов и предложений).

Есть ещё один способ выведения наштобузу вместе с детьми – предложить им выполнить задание очень похожее на то, что они уже умеют делать, но которое сделать они не смогут, т. к. у них недостаточно знаний или умений. В развивающем обучении это называется «ситуацией разрыва» или проблемной ситуацией. Вопросы учителя: «Почему вы не смогли выполнить задание? Что надо знать (уметь), чтобы выполнить задание?» – помогут детям сформулировать свои «проблемы», а значит и критерии оценки.

Вольга Пячонава, г. Горкі.

Я использую несколько методов. С малышами первого класса – обычно наштобузу пишу на доске, использую картинки (так как они ещё плохо читают). Критерии оценивания определяю сама. Когда дети уже знают, что такое наштобузу, они мне помогают выносить некоторые аспекты для оценивания. Например, на уроке письма всегда выносят критерий аккуратность и красота, а также правильность написания элементов буквы и самой буквы. На математике – знание состава чисел. В первом классе с критериями знакомлю после представления новой темы и цели урока. Их проговариваю и прошу детей повторить, что они уже запомнили и, к чему будут стремиться на уроке. Ученики постарше наштобузу получают напечатанными на листочках заранее. Это делаю для того, чтобы они могли по некоторым критериям найти дополнительную информацию и использовали её на уроке. А также бывает наштобузу пишу на доске. Наштобузу записываем вместе (они сами предлагают мне критерии, исходя из темы урока и цели, которую я для них поставила). На доске, после наштобузу, рисую лесенку с таким количеством ступенек, сколько пунктов наштобузу вынесено на урок (этот метод использую во всех кассах). Иногда мы все вместе оцениваем свою работу на уроке по различным критериям и думаем, поднялись мы на ступенечку лесенки успеха или нет.

На некоторых уроках я решила попробовать раздавать напечатанную лесенку успеха каждому ребёнку. Принцип работы тот же, только ребята оценивают себя на данном конкретном этапе без помощи учителя и

товарищей. В этом методе есть плюс: ребёнок развивает свою самооценку. Задумывается над тем, а как он выполнил данное задание? Только здесь нет человечков, а дети рисуют точки. Использую 3 цвета (зелёный, жёлтый, красный) Если ребёнок считает, что по первому критерию он выполнил всё безукоризненно, справился с поставленой задачей, он рисует зелёную точку, если были шероховатости – жёлтую, если совсем плохо справился, допустил много ошибок или не выполнил задание – красную.»

Ала Ярмак, г. Стоўбцы.

На маю думку, вельмі зручна будзе змясціць крытэрыі поспеху на старонках блога настаўніка ў інтэрнэце або на старонцы настаўніка на сайце школы. Вучні будуць мець магчымасць звяртацца да гэтых крытэрыяў загадзя і потым, у любы зручны для іх час.

Леанід Шафарэвіч, г. Ліда.

4.2.8. Вучні пра наштобузу

Мои ученики очень положительно отреагировали на введение наштобузу. Спросили, почему по другим предметам такого нету. Основные высказывания: это гораздо облегчает подготовку домашних заданий; это позволяет меньше волноваться, когда выходишь отвечать к доске; это вообще круто, потому что ты чувствуешь себя увереннее на уроках.

Аліна Невар, г. Гродна.

1. *Помогает подготовиться к уроку и к самостоятельным работам. На других предметах не знаешь, что учить, на что обратить внимание, зато на физике всегда знаешь, чего ожидать на самостоятельной работе.*
2. *Нужно давать и к урокам, и к самостоятельны работам, легче готовиться к уроку, т. к. известно по пунктам, что нужно повторить. На уроке помогает разобраться в большом количестве материала.*

Таццяна Афанасік, г. Слонім.

Я хацела б, каб і далей мы працавалі з наштобузу, бо мне зразумела паслядоўнасць дзеянняў, якія мы выконваем і для чаго мы робім тое або іншае практыкаванне і наколькі дасягаем пастаўленай мэты (Вераніка Адамовіч, 7 кл.).

Наштобузу патрэбна, бо звяртае ўвагу на самае галоўнае ў параграфе, дапамагае рыхтавацца да праверачнай і кантрольнай работы і атрымліваць лепшыя адзнакі (Аліна Коц, 7 кл.).

Вельмі патрэбна, бо дапамагае ўбачыць, ці дасягнулі мы мэты, да якога выніку прыйшлі, што павінны даведацца распісана па канкрэтных пунктах. З наштобузу цікавей. Цікавая нават сама назва (Аня Унуковіч, 7 кл.).

Таццяна Барткевіч, г. Глыбокае.

Як добра было б, каб наштобузу прымянялі ўсе настаўнікі ў гімназіі! (Варвара, 5 кл.).

Вызначэнне наштобузу мне дапамагае вучыцца. Мне стала лягчэй рыхтавацца да заняткаў, ды і на занятках я адчуваю сябе спакайней (Раман, 6 кл.).

Таццяна Батура, г. Мінск.

Наштобузу – гэта класна і вельмі цікава! Мне вельмі падабаецца тое, што я сама магу вызначыць тое, чаму павінна навучыцца на ўроку (Мадзіна Драбудзько).

Наштобузу – вельмі цікавае слова, якое запамінаецца адразу і назаўсёды! Мне падабаецца, што я дакладна ведаю, што павінна зрабіць, каб добра засвоіць прапанаваную тэму і атрымаць высокую адзнаку (Надзея Кірэенка).

Для мяне наштобузу – гэта як ключык, з дапамагой якога я магу адчыніць нейкую чарадзейную скарбонку, дзе знайду якраз тое, што мне трэба менавіта на гэтым уроку (Валерыя Радкевіч).

Юрась Каласоўскі, г. Магілёў.

Усё новае ў маім класе ўспрымаюць пазітыўна, дзецям спадабалася ідэя. Самае цікавае, што слова «наштобузу» не выклікала цяжкасцей, пасля тлумачэння адразу зразумелі, для чаго будзем уводзіць наштобузу. Пры першасным знаёмстве выказванні былі прыкладна такога характару: «Клас!», «А што, на каліграфію пісьма не будзеце звяртаць увагу?

Алена Кананові́ч, Дзераўнянская СШ.

Мои ученики приветствовали наштобузу. Иоскин Артём (призёр олимпиады по истории): «Наштобузу – это как навигатор. Знаешь, куда

двигаться. Знаешь, зачем двигаться». Подхалюзин Глеб (ученик средних способностей): «Я полюбил уроки с наштобузу, так как теперь чётко представляю, что от меня хочет учитель. Могу сам определить свои недочёты». Борисевич Илья (слабоуспевающий ученик): «С наштобузу мне интересно. А ещё мне нравится, когда стали вызывать всех без поднимания руки. Наконец-то я стал отвечать». По поводу последнего высказывания добавлю, что у Ильи появился какой-то особенный блеск в глазах, когда он стал отвечать.

Андрэй Лянчэўскі, г. Асіповічы.

Калі я задала пытанне: «На якім уроку вам больш падабаецца працаваць: калі вызначаны крытэрыі наштобузу або без іх?», усе 24 вучні зрабілі выбар на карысць наштобузу.

У якасці аргументаў выказалі: таму што тады мы добра ведаем, што неабходна вывучыць за ўрок; у канцы ўрока мы будзем ведаць, што яшчэ не вельмі атрымліваецца; урок больш цікавы і зразумелы; мы ведаем над чым дома працаваць і інш.

Тамара Ціханчук, г. Слонім.

?! 4.2.9. Выкарыстанне наштобузу – не ўсё так лёгка

Падчас дыстанцыйнага курса, у працэсе прымянення настаўнікамі актыўнай ацэнкі вызначыліся пэўныя пытанні і цяжкасці. Разам з тым дасведчаныя калегі прапаноўваюць шляхі іх вырашэння.

Што рабіць з памылкамі вучняў, якія не акрэслены ў наштобузу?

Данута Стэрна адказвае на гэта пытанне так: «*У ранейшым ацэньванні вучні і бацькі сустракаліся з падсумоўваючай ацэнкай, якая часцей уяўляла сабой пэўны бал, які падводзіў вынікі ўсёй працы вучня, яго дамашніх, класных і кантрольных работ. Часам нават у тэсце па матэматыцы арфаграфічныя памылкі маглі паўплываць на выніковую адзнаку. Сёння мы прапануем, каб ацэньвалася толькі тое, што было папярэдне вызначана. Мы разумеем, што гэта вельмі спрэчная прапанова для настаўніка, вучня і бацькоў. Мы, настаўнікі, прывыклі выпраўляць усе памылкі, дапушчаныя вучнем, і мала хто з нас можа стрымацца перад выпраўленнем слова з памылкай.*

Паспрабуем, аднак, пры ацэньванні чарговай работы вучня (самастойнай работы ці дамашняга задання) засяродзіцца выключна на наштобузу. Мы не выстаўляем адзнакі, а толькі пішам кароткі каментар. Старайцеся не факусаваць увагу вучня на памылках (падкрэсліваючы іх чырвоным колерам), таму што выпраўленая чырвонай ручкай работа вельмі прыгнятае вучня – і ён можа нават не прачытаць Ваш каментар».

Эва Боргаш на форуме дыстанцыйных курсаў выказалася так: *«На мой погляд, трэба іх выпраўляць. Але калі выпраўленне граматычных і арфаграфічных памылак не было прапісана ў наштобузу, – не спасылацца на іх у зваротнай інфармацыі. Тое, якія памылкі робяць вучні, – гэта інфармацыя для настаўніка, над чым яшчэ трэба працаваць. Калі падобныя памылкі робіць большасць вучняў у класе, варта абмеркаваць іх з вучнямі і зрабіць адпаведныя практыкаванні»*.

Мікалай Запрудскі лічыць, што *«1) неабходна ўказаць вучню на ўсе яго памылкі (не толькі па наштобузу). Звярнуць увагу можна па-рознаму: выправіць і падкрэсліць, як патрабуе інструкцыя, сказаць або напісаць вучню, дзе яму пашукаць памылку, прапанаваць эталон выкананай работы (работы без памылак), каб ён, параўноўваючы, сам знайшоў памылкі і г. д.; 2) калі настаўнікам не прадугледжана выстаўленне адзнак за работы (і дзеці пра гэта ведаюць), то і праблемы вядома ж няма; 3) калі плануецца за нейкую праверачную работу ці дыктант выстаўляць адзнакі, то думаю, што патрэбна ўлічваць усе памылкі»* .

Ці не абмяжоўвае наштобузу мысленне дзяцей і іх крэатыўнасць? Можа актыўная ацэнка дзейсная толькі падчас працы са слабымі вучнямі?

Гэтае пытанне актыўна абмяркоўвалася настаўнікамі на форуме дыстанцыйнага курса. Эксперт па АА Данута Стэрна адказвае на гэта пытанне беларускіх настаўнікаў наступным чынам: «*Падчас працы з вучнямі па методыцы актыўнай ацэнкі, сапраўды, прасцей заўважыць вынікі слабейшых вучняў. Так адбываецца таму, што пасляховасць гэтых вучняў знаходзіцца пад пільным наглядам настаўнікаў і бацькоў, а значыць, і вынікі заўважыць прасцей. Аднак актыўная ацэнка – гэта такая стратэгія навучання, якая спрашчае ўсім вучням атрыманне ведаў і адкрыванне новых рашэнняў. Стымуляцыя вучня з'яўляецца абавязкам настаўніка. Актыўная ацэнка эфектыўная ў працы з кожным вучнем. Настаўнікам, якія баяцца абмежавання мацнейшых вучняў, я б прапанавала прымяненне некалькіх тэхнік, якія дапамагаюць у працы з вучнямі рознага ўзроўню падрыхтоўкі:*

1. *Паспрабуйце паставіць мэты ўрока разам з вучнямі так, каб сярод іх знайшліся мэты, адпаведныя для розных вучняў. Вы можаце на аснове мэтаў папрасіць вучняў прапанаваць наштобузу.*
2. *Пастарайцеся дыферэнцыраваць наштобузу пад розныя мэты і магчымасці розных вучняў. Гэта можа быць базавае і паглыбленае наштобузу.*
3. *У працы з вучнямі, якія добра спраўляюцца з праграмай, трэба звярнуць асаблівую ўвагу на чацвёрты пункт зваротнай сувязі, што ўтрымлівае падказкі, у якім кірунку вучань павінен развівацца далей (што ён можа дадаткова прачытаць альбо выканаць, як ён можа паглыбіць свае веды і дзе можа шукаць натхненне).*
4. *Уключыце больш пасняховых вучняў у сяброўскую дапамогу. Супольная праца з больш слабымі вучнямі не толькі замацоўвае веды, але таксама дапамагае паглядзець на дадзеную тэму з іншай перспектывы, дапамагае развівацца і адным, і другім. Вядома, што найлепш чалавек вучыцца, калі тлумачыць нешта іншаму.*
5. *Падчас задавання дамашняй работы памятайце пра дыферэнцыяцыю заданняў і пакідайце выбар. Гэтак кожны вучань будзе мець магчымасць выбраць заданне, адпаведнае яго здольнасцям і інтарэсам. Даванне вучням магчымасці выбару – гэта лекі на розныя настаўніцкія балячкі. Выбар датычыць не толькі дамашняй работы, але таксама планавання ўрока з варыянтамі.*

Складана развесці мэты ўрока мовай вучняў і наштобузу. Бывае, што яны дублююць адно аднаго. Як пазбегнуць гэтага?

Абмяркоўваючы гэта пытанне, настаўнікі і ментары прыйшлі да высновы, што калі распрацаваны грунтоўныя крытэрыі ацэнкі на ўрок, то мэты ўрока лепш зрабіць лаканічнымі, абагуленымі. Калі ж мэты атрымаліся дэталізаванымі, дыягнастычнымі, у *такім выпадку наштобузу на ўрок не трэба*. Дастаткова толькі ясных, канкрэтных, дыягнастычных мэтаў мовай вучняў.

Зразумела, як працаваць з крытэрыямі ацэнкі на ўроках мовы. А як скласці наштобузу для ўрока літаратуры?

Мікалай Запрудскі: «*У кожным прадмеце ёсць нарматыўная частка: паняцці, факты, прынцыпы. У літаратуры – гэта пытанні тэорыі літаратуры. Паколькі гэта так, наштобузу можна і карысна прымяняць. Больш за тое, наштобузу можа адносіцца не толькі да нарматыўных аспектаў, але і да дзейнасных, сэнсавых. Напрыклад, я буду звяртаць увагу на тое, наколькі лагічна вы..., наколькі пераканальна вы абгрунтоўваеце сваю пазіцыю і г. д.*

Акрамя гэтага, хачу звярнуць увагу настаўнікаў мовы і літаратуры, што на сайце aacenka.by ёсць распрацоўкі ўрокаў літаратуры на прынцыпах АА аўтараў Ганны Піскуновіч, Галіны Сухавай, Юрася Каласоўскага. Так што і на ўроках літаратуры магчыма працаваць з крытэрыямі ацэнкі».

Вернемся да ключавога пытання. Наштобузу – вельмі карысны сродак і для эфектыўнага навучання, і для арганізацыі прадуктыўнай працы вучняў. Пажадана, каб гэты сродак выка рыс тоўваўся як на ўроку, так і пры выкананні дамашняга задання вучнямі.



Міхась КУДЗЕЙКА

4.3. Актыўная і падсумоўваючая ацэнка. Праца з бацькамі

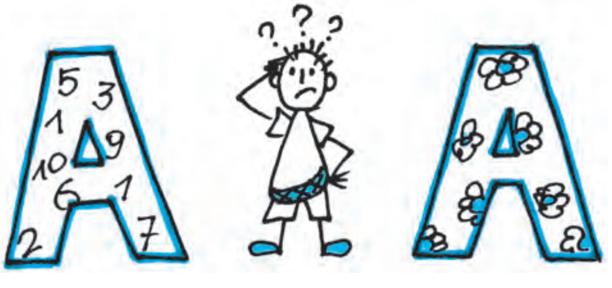
Для мяне галоўнае не адзнака, а веды, якія я атрымаю на ўроках.

Яўген Б., вучань 3 класа.

Ключавое пытанне: «Што вызначае паспяховасць вучэння: адзнака альбо ацэнка?»

4.3.1. Рэчаіснасць сучаснага навучання

Прытрымліваючыся стратэгіі АА, у далучэнні вучня да навучальнага працэсу, неабходна звярнуць увагу на такі важны элемент гэтай тэхналогіі, як ацэньванне, якое з'яўляецца адным з ключавых у працэсе навучання, бо ўтрымлівае зваротную інфармацыю пра яго вынікі.



Калі спытаць вучня, што з'яўляецца самым галоўным у працэсе навучання, то на першае месца ён, не задумваючыся, паставіць адзнаку. Атрымаць больш высокі бал з'яўляецца для вучня асноўнай мэтай наведвання школы. А калі гэта падтрымліваецца астат-німі ўдзельнікамі адукацыйнага працэсу (настаўнікамі, бацькамі, адміністрацыяй, міністэрствам), то працэс навучання нагадвае спаборніцтва, дзе ў канцы «забегу» ёсць «дошка гонару» і «дошка ганьбы». Той, хто выдатна справіўся з вучэбнай задачай, трапляе на «дошку гонару» і лічыцца разумным, здольным, перспектыўным, а той, хто не зразумеў, не дагледзеў, не паспеў і не зрабіў, – на «дошку ганьбы» і лічыцца дурнем, гультаём і абібокам. Лёгка ж настаўніку і адміністрацыі арганізоўваць і ажыццяўляць адукацыйны працэс на аснове такой стратэгіі: усім вучням развесілі ярлыкі «выдатнік», «харашыст», «гультай», «дурань» і назіраюць за выкананнем адведзеных роляў у

сюжэтна-ролевай гульні пад назвай «Школа». Галоўнае ў гэтай «гульні» для настаўніка, своечасова развесіць ярлыкі, каб потым было менш адказнасці: «Што з дурня возьмеш?»

Спытайце ў дзіцяці, якое ідзе ў першы клас, у ліку якіх вучняў яно сябе бачыць. У адказе вы пачуеце – сярод выдатнікаў. Звярніце ўвагу: у дзіцяці ёсць жаданне быць паспяховым. А чаму ж не атрымліваецца? Для таго, каб быць паспяховым у традыцыйнай школе, дзіця павінна быць разумнае, уважлівае, паслухмянае, дысцыплінаванае, адказнае, працаздольнае і інш. Калі дзіця не валодае пералічанымі якасцямі, шанцаў быць паспяховым амаль няма. Навошта настаўніку традыцыйнай адукацыйнай сістэмы падстройвацца пад дзіця? Няхай яно падстройваецца пад сістэму. Рэалізатары традыцыйнай сістэмы нават не задумваюцца, што на працэс паспяховага навучання ўздзейнічаюць такія фактары, як здольнасці, асобасныя якасці, асяроддзе, асоба настаўніка, даступнасць і актуальнасць інфармацыі, бацькі (з іх планамі і патрабаваннямі), аднакласнікі, надвор’е і г. д. Усе думкі і справы іх скіраваны на перамогу ў рэйтынгавай гонцы, дзе ганаровае месца адводзіцца адзнацы, як асноўнаму паказчыку ўзроўню ведаў, магчымасцяў і здольнасцяў вучня – гэтым яны ганарацца і пра гэта рапартуюць. Вось і атрымліваецца, што не сама асоба вучня, не яе веды, а менавіта балавы паказчык выступае ў ролі «атэстата паспяховасці». Пры традыцыйнай сістэме адукацыі – рэйтынгавая сістэма патрабуе ад настаўніка наяўнасці шматлікіх балаў у журнале і дзённіках. Настаўнік вымушаны нагара выдаваць іх неабходную колькасць. Не сакрэт: дзе ёсць гонка за колькасцю, няма якасці, бо… да паказальнай колькасці звычайна прыходзяць праз нейкія хітрыкі, падманы і прыпіскі…



Цікава, што ж адлюстроўваюць балы ў традыцыйнай сістэме? Давайце пашукаем адказ на гэта пытанне не з погляду настаўніка, а вучня. Узгадайце сябе ў школе і пагадзіцеся, што адзнакі адлюстроўвалі: асабістыя адносіны настаўніка да вучня, узровень зацікаўленасці і адносін вучня да прадмета і да настаўніка, статус і жаданні бацькоў, месца вучня ў рэйтынгу класа, паспяховасць у грамадскай дзейнасці, узровень выхаванасці, сярэдні ўзровень падрыхтаванасці вучняў класа па дадзеным прадмеце, адносіны класа да настаўніка (прадмета) і настаўніка да класа, адносіны настаўніка да сваёй справы (з улікам занятасці, аплаты працы, адносін з адміністрацыяй) і ў рэшце рэшт – узровень ведаў па прадмеце. Звычайна адзнака суправаджалася педагагічным каментарыем, які хутка і бадзёра злятаў з вуснаў настаўніка і вызначаў месца вучня ў рэйтынгу асабістых пераваг (настаўніка), паспяховасці / непаспяховасці вучняў класа, узаемаадносін паміж

вучнем і калектывам у класе і школе…, які не заўсёды быў «педагагічным». З таго часу ў традыцыйнай сістэме адукацыі амаль нічога не змянілася, акрамя зместу нарматыўнай дакументацыі, якая цяпер адкрыта заяўляе, што наша сістэма (традыцыйная) адукацыі раптоўна стала асобасна арыентаванай… І тут узнікае шмат пытанняў: «Ці можа быць навучанне асобасна арыентаваным, калі ў прыярытэце рэйтынгавая сістэма?», «Ці можам мы гаварыць пра якасць ведаў і іх трываласць, калі гэтыя паказчыкі пазначаюцца балам у сістэме рэйтынгу?» «Ці можам мы гаварыць пра паўнавартаснае развіццё асобы вучня, калі ўвесь час параўноўваем яго поспехі з поспехамі іншых?» Адказ адзін – не!!!

Мэта вызначае стратэгію навучання. Калі асноўная мэта працэсу навучання – вызначэнне паспяховасці на аснове колькасці і вартасці (рэйтынг), то лепшую за традыцыйную сістэму не знайсці. Калі ж мы ў прыярытэце мэт трымаем развіццё асобы, то безадзнакавая сістэма будзе найлепшым стратэгічным інструментам ў рэалізацыі гэтага. Калі асноўная мэта працэсу навучання – вызначэнне паспяховасці на аснове асабістых здольнасцяў, магчымасцяў, інтарэсаў, то асобасна-арыентаванае навучанне, дзе адукацыйнае асяроддзе спрыяе выяўленню і развіццю асобасных якасцей вучня, павінна быць прыярытэтным.

4.3.2. Актыўная і падсумоўваючая ацэнка: у чым розніца?

Асобасна-арыентаваная філасофія тэхналогіі АА прадугледжвае фарміраванне ўсвядомленай актыўнай пазіцыі вучня на аснове фарміравання адэкватнай ацэнкі сваіх ведаў, магчымасцяў і здольнасцяў. У якасці метадычнага інструментарыю яна прапануе паралельна выкарыстоўваць «актыўную» і «падсумоўваючую» ацэнкі, якія з’яўляюцца часткай сістэмы і цесна звязаны з іншымі элементамі тэхналогіі. Для таго каб вучань змог сам (альбо іншыя ўдзельнікі працэсу навучання) адэкватна ацаніць працэс і вынік вучэбнай дзейнасці, ён павінен: на аснове данесенай настаўнікам мэты ўрока выпрацаваць асабістую мэту; ажыццявіць дзейнасць на аснове сумесна выпрацаваных крытэрыяў; валодаць інфармацыяй пра абраную ў класе стратэгію ацэньвання і разумець яе значэнне ў асабістым працэсе навучання.

Усвядомленасць і асэнсаванасць ацэначнай дзейнасці – важны момант у далучэнні вучня да навучальнага працэсу. Пры першым знаёмстве вучняў з новай сістэмай навучання неабходна растлумачыць асноўныя паняцці «актыўная ацэнка», «падсумоўваючая ацэнка», «адзнака» і разам выпрацаваць сістэму ацэньвання.

Лепш пачаць з вызначэння паняцця «адзнака». Вельмі даступнае азначэнне гэтага паняцця прапанавала педагог з Польшчы Данута Стэрна: *«Ацэнка, выражаная балам, дае вучню толькі інфармацыю пра тое, наколькі яго работа блізкая або далёкая ад ідэальнай»*. Часцей за ўсё адзнака выстаўляецца суб’ектыўна, з улікам патрабаванняў нарматыўнай дакументацыі і асабістай пазіцыі настаўніка, заснаванай на яго адносінах да вучня. Адзнака можа быць элементам пакарання і заахвочвання, безнадзейнасці і ганарлівасці, але яна так і не зможа быць для многіх вучняў (слабых і няўпэўненых) элементам надзеі і веры, аптымізму і ўдасканалення. Вучань, атрымаўшы адзнаку, можа толькі фіксаваць яе наяўнасць і не мець магчымасці яе палепшыць. Гэта сведчыць, што пры выстаўленні адзнакі, яна ўжо з’яўляецца выніковай ці падсумоўваючай.



У тэхналогіі АА паняцце «адзнака» разглядаецца як падсумоўваючая ацэнка і выстаўляецца настаўнікам пасля выкананай вучнем работы альбо ў выніку працы вучня са зваротнай інфармацыяй, якую прапанаваў настаўнік для паляпшэння ведаў. Так ці інакш падсумоўваючая ацэнка выстаўляецца ў выглядзе бала (колькасці сцяжкоў, зорачак і г. д.) і вызначае ўзровень ведаў вучня па дадзенай тэме.

Пра «аднабаковасць» адзнакі як падсумоўваючай, разважае метадыст АПА Алена Радзевіч:

«Безумоўна, без адзнак мы не можам абысціся, бо інакш вучні не будуць ведаць ступень валодання тымі ці іншымі ведамі і ўменнямі. Падсумоўваючая ацэнка заклікана зафіксаваць узровень засваення канкрэтнай тэмы. Дадзены спосаб ацэньвання прадугледжвае параўнанне аднаго вучня з другім шляхам суаднясення кожнай працы з эталонам».

Алена Радзевіч, г. Мінск.

У адрозненне ад адзнакі, актыўная ацэнка – гэта інтэрактыўны спосаб ацэньвання дзейнасці і вынікаў працы вучняў. Данута Стэрна прапанавала сваё бачанне гэтага працэсу: «*Актыўная ацэнка заснавана на зваротнай сувязі, якая паказвае на тое, што вучань зрабіў добра, а таксама на тое, што ён павінен зрабіць па-іншаму. Актыўная ацэнка таксама змяшчае парады: як вучань можа палепшыць работу і як яму трэба вучыцца далей*».



Параўноўвае і паглыбляе ўяўленні пра актыўную ацэнку меркаванне Ганны Паўленкі, настаўніцы англійскай мовы з г. Гарадка Віцебскай вобласці:

«Адзнака – гэта вынік працы або нейкага адрэзка працы. Згодна з тым, што канкурэнцыя, параўнанне аднаго вучня з другім далёка не заўсёды з'яўляюцца стымулам да актыўнай вучэбнай дзейнасці, яны могуць ствараць напружанасць ва ўзаемаадносінах паміж навучэнцамі і настаўнікам. Актыўная ацэнка – гэта арыенцір у рабоце як для настаўніка, так і для вучняў; гэта дапамога, шанец, спроба паўплываць на вынік, палепшыць яго пры жаданні. Актыўная ацэнка, пры пэўных намаганнях навучэнца, яго бацькоў і настаўніка, можа вывесці «навучальныя адносіны» на іншы ўзровень – даверу, веры ў лепшы вынік, а значыць, і яго дасягненне. Тое, што атрымалася і чаму навучыліся, – сумесная перамога, якая прыносіць радасць, задавальненне і матывуе да новых здзяйсненняў».

Ганна Паўленка, г. Гарадок.

Не менш цікавае ўражанне ад выкарыстання актыўнай ацэнкі на практыцы Андрэя Кузьміна, настаўніка гісторыі з г. Крычава:

«Актыўная ацэнка наладжвае зваротную сувязь паміж настаўнікам і вучнем, служыць, свайго роду, указальнікам на шляху да ведаў (што няправільна і як зрабіць больш правільна…). Для ўсведамлення такіх выдатных, па сваёй сутнасці, ісцін не трэба нават быць педагогам – яны занадта значныя і, у той жа час, відавочныя. Усё гэта так! І я ад усяго сэрца падтрымліваю і прымаю перавагі актыўнай ацэнкі».

Андрэй Кузьмін, г. Крычаў.

Як мы бачым з выказванняў калег, такі падыход да арганізацыі кантрольна-ацэначнай дзейнасці матывуе вучня не да атрымання адзнакі, як выніку працы, а да асэнсавання сваёй дзейнасці, атрымання магчымасці яе палепшыць праз дадатковую працу, да фарміравання адэкватнай самаацэнкі. Гэта дазваляе вучню далучыцца не толькі да працэсу ацэнкі сваёй дзейнасці, а і да асэнсаванай карэкцыі сваіх ведаў. Больш яскравую карціну сэнсавага аздаблення паняцця «актыўная ацэнка» дае Мікалай Запрудскі:

«Гэтае паняцце вельмі цяжка азначыць, паколькі яно змяшчае шмат сэнсаў: навучальная ацэнка; асэнсаванне вынікаў дзейнасці; рэфлексія; разважанне над працэсам вучэння; ацэнка, якая паляпшае працэс вучэння і навучання; ацэнка, якая дапамагае вучыцца; самаацэнка і ўзаемаацэнка; аператыўная ацэнка; не толькі бальная, але і вербальная; метад навучання; сродак зваротнай сувязі; ацэнка працэсу вучэння і навучання; перманентная ацэнка, якая спалучаная з маніторынгам і інш.».

Мікалай Запрудскі, г. Мінск.

Дамалявалі яскравы вобраз актыўнай ацэнкі ўдзельнікі дыстанцыйнага курса (табл. 4.3.1.).

Табліца 4.3.1. У чым розніца актыўнай і падсумоўваючай ацэнак?

Падсумоўваючая адзнака	Актыўная ацэнка	Аўтар
ацэньвае вынік і яе (адзнаку) ужо не зменіш; магчымы псіхалагічны дыскамфорт не толькі ў момант яе атрымання, але і на працягу ўсяго навучальнага працэсу	ацэньвае працэс навучання, яе можна палепшыць; стварае псіхалагічна камфортную атмасферу (для вучня, настаўніка, аднакласнікаў, бацькоў)	Вольга Званцова, г. Мінск
робіцца настаўнікам	даецца і настаўнікам, і самім вучнем, і аднакласнікамі, і бацькамі	Мікалай Запрудскі, г. Мінск
выражана часцей за ўсё ў балах	больш варыятыўная і разнастайная	Эла Якубоўская, г. Жодзіна
можа караць	больш дапамагае, стымулюе і матывуе	
проста фіксуе узровень ведаў	тычыцца асабістых намаганняў навучэнца, яго прагрэсу	
фармальная	эмацыйная	
дапамагае параўнаць свой узровень ведаў з узроўнем іншых вучняў у класе	паказвае узровень ведаў вучняў у параўнанні з самім сабой	Наталля Ільініч, в. Талька
часцей суб'ектыўная, пасіўная, безнадзейная, выпадковая, маўклівая, стрэсавая, прыкладная, сярэдняя, адносная, аўтарытарная, канстатуючая	у большасці аб'ектыўная, актыўная, аптымістычная, запланаваная, гаваркая, надзейная, адпаведная, максімальная, справядлівая, гуманная, развіваючая	Міхась Кудзейка, г. Мінск

Усе гэтыя сэнсы праяўляюцца ў сумеснай працы настаўніка і вучняў. Асаблівасць актыўнай ацэнкі ў тым, што ў адрозненне ад традыцыйнай сістэмы, настаўнік не выстаўляе адзнаку пасля выкананай вучнем работы, ён адзначае станоўчыя моманты ў працы вучня, указвае на недахопы, памылкі і прапануе вучню палепшыць веды праз выкананне дадатковых заданняў (па тэме) ці арыентуе на крыніцы ведаў, якімі трэба авалодаць, каб быць паспяховым. Такі дыялог паміж настаўнікам і вучнем можа адбывацца ў вуснай ці пісьмовай форме, у выглядзе каментарыяў да выкананай працы. Арганізуючы такім чынам ацэначную дзейнасць, настаўнік далучае вучня да адказнасці за ўзровень ведаў, дапамагае яму зрабіць асэнсаваны выбар на карысць асабістага развіцця. Згадзіўшыся, вучань выконвае серыю прапанаваных настаўнікам заданняў, кампенсуючы недахоп ведаў. Вынікам сумеснай працы можа стаць іншая самастойная альбо кантрольная работа з падсумоўваючай адзнакай большай «вартасці». Але калі вучань не хоча ўлічваць зваротную сувязь і патрабуе паставіць яму тую адзнаку, якую ён атрымаў, то гэта яго выбар і настаўнік павінен яго прыняць. Актыўная ацэнка не з'яўляецца панацэяй ад дрэнных адзнак і ведаў, гэта толькі шанец, магчымасць, якую вучань можа рэалізаваць альбо не ў сваёй вучэбнай дзейнасці. Алена Радзевіч, разважаючы над гэтай праблемай, прыйшла да цікавай высновы:

«Асноўны лозунг сучаснай педагогікі – любы вучань можа вучыцца. Таму задача педагога – навучыцца бачыць патрэбы кожнага вучня і даць шанец быць паспяховым! Актыўная ацэнка якраз і накіравана на зваротную сувязь, якая ўказвае на станоўчыя моманты ў працы вучня, выяўляе тыя недахопы, якія ёсць адносна наштобузу, і самае галоўнае – паказвае вучню, як палепшыць сваю работу. Увогуле, АА не павінна атаясамлівацца з адсутнасцю дрэнных адзнак. У кожным класе ёсць гультаяватыя, цяжкія на пад'ём дзеці, якія проста не захочуць паляпшаць свае вынікі. Але, калі настаўнік арганізуе навучальны працэс, пры якім дзеці разумеюць мэты, наштобузу, выразна вызначаны чаканні настаўніка адносна паводзін, дэманстрацыі ведаў і ацэньвання вучняў (актыўная альбо падсумоўваючая ацэнка), думаю, будуць як добрыя, так і дрэнныя адзнакі. Мы вучым дзяцей быць адказнымі за сваё навучанне, таму магчыма, што вучань атрымае як добрую, так і дрэнную адзнаку».

Алена Радзевіч, г. Мінск.

Далучэнне вучняў да АА павінна праходзіць на дэмакратычнай аснове. Асэнсаванне паняццяў і самой ідэі актыўнай ацэнкі дае магчымасць вучням выбраць асабістую стратэгію навучання і ацэньвання. Калі пункты гледжання на праблему ацэньвання атрымаліся рознымі, настаўнік ажыццяўляе індывідуальны падыход да ацэнкі ведаў кожнага вучня. Сама магчымасць выбару спосабу ацэньвання дазваляе вучням задумацца, прааналізаваць стан асабістай вучэбнай дзейнасці і прыйсці да адпаведнай высновы:

«Класна... А то адразу «нахапалі» дрэнных адзнак, далей не хочацца старацца...»

Вольга І. («слабы» матэматык).

«Выстаўляйце лепш усё адзнакі... Трэба ведаць, наколькі добрыя веды ... І мама патрабуе добрых адзнак...»

Аляксандра Я. (алімпіядніца).

«Я хацеў бы, каб у нашай школе зусім не ставілі адзнак. Я не люблю атрымліваць «двойкі»...»

Кірыл (VI клас).

Вельмі часта выбраныя стратэгіі супадаюць амаль ва ўсіх вучняў класа, і настаўнік, прытрымліваючыся іх пункту гледжання, арганізуе агульны адукацыйны працэс на аснове абранай стратэгіі ацэньвання. Але гэта не значыць, што настаўнік павінен выкарыстоўваць актыўную ацэнку з усімі вучнямі класа. Можна з класа выбраць тых вучняў, якім гэта неабходна.

«Мы разам з вучнямі часта вырашаем, калі будзе выстаўлена адзнака, а калі выкарыстана актыўная ацэнка. Спачатку ідзе актыўная ацэнка. Пасля раздачы вучнёўскіх работ пытаюся, хто задаволены сваімі ведамі і

жадае, каб яму паставілі адзнаку, альбо выстаўляю толькі добрыя адзнакі. Пасля напісання пісьмовай работы прашу вучняў ацаніць сябе на падставе акрэсленых крытэрыяў або ацаніць аднакласніка і даць каментарый да яго работы. Да работы даю свой каментарый і дадаю, што калі вы звернеце ўвагу на мае прапановы і выканаеце работу так, як сказана ў каментарыі, то зможаце выканаць усё правільна і павысіць свой бал».

Лілія Аўсіевіч, г. Мінск.

Калегі, якія выкарыстоўваюць актыўную ацэнку, заўважылі, што стратэгія ацэньвання дапамагае вучыцца слабым альбо няўпэўненым у сваіх ведах вучням.

«Цалкам ад адзнак адмаўляцца не будзем, бо трэба бачыць вынікі навучання. Але для тых, каму матэматыка даецца з цяжкасцю і хто на кантрольнай рабоце не зможа атрымаць высокіх балаў, трэба паспрабаваць працэс навучання зрабіць больш камфортным».

Вера Зубкова, г. Магілёў.

У працэсе выбару стратэгіі пажадана звяртаць ўвагу вучняў на від працы, ацэнка якой будзе асноўвацца на актыўнай ацэнцы.

«Мы дамовіліся каментаваць вынікі прамежкавага кантролю і пры жаданні ацэньваць яго ў журнал. Дамовіліся не ўсе адзнакі за пісьмовыя работы адразу ж выстаўляць. Вынікі выхаднога кантролю з каментарыямі і пажаданнямі вучні атрымліваюць у канцы ўрока з магчымасцю дапрацоўкі дома. Хлопцы пагадзіліся, што прамежкавыя самастойныя работы – гэта накшталт трэніровачных забегаў спартсменаў, за якія не даюць медалёў, але і не адхіляюць ад спаборніцтваў: яны паказваюць, у якой форме спартсмен «падыходзіць» да чарговага «чэмпіянату», якія элементы праграмы трэба яшчэ дапрацаваць».

Вера Зубкова, г. Магілёў.

?! 4.3.3. Як сумясціць актыўную і падсумоўваючую ацэнку?

Тэхналогія АА прадугледжвае тры варыянты стратэгіі ацэньвання:

- толькі актыўная ацэнка;
- толькі падсумоўваючая ацэнка;
- абедзве ацэнкі адначасова.

Практыка беларускіх педагогаў пацвердзіла даследаванні брытанскіх педагогаў: выкарыстанне трэцяга варыянту не эфектыўна, бо матывацыйны эфект адзнакі над ведамі пераважае і вучню лягчэй мецць бал, чым прыкладаць намаганні да яго паляпшэння. Вось

як пра гэта напісаў Поль Блэк у кнізе «Як ацэньваць, каб вучыць?»: «Адну даследчыцу зацікавіла, якога тыпу зваротную сувязь вучні атрымлівалі да сваіх пісьмовых работ. У яе эксперыменце было тры віды зваротнай сувязі для вучняў: балы, каментарыі і камбінацыя балаў і каментарыяў. Апошні метад, дарэчы, выкарыстоўваецца большасцю брытанскіх настаўнікаў для перадачы вучням зваротнай сувязі. Даследаванне паказала, што найбольшую карысць для навучання атрымала група, якая карысталася толькі каментарамі, а іншыя метады не прынеслі ніякай карысці. Некаторыя настаўнікі былі шакаваныя гэтым вынікам і першапачаткова не маглі ўявіць, як ацэньванне з дапамогай адных каментарыяў магло б стаць рэальнасцю ў іх школах».

Зразумела, што дзейнасць настаўніка рэгламентуецца нарматыўнай дакументацыяй, якая не прадугледжвае адмовы ад выстаўлення адзнак – безадзнакавае навучанне прадугледжана толькі ў 1-м і 2-м класах – таму настаўнік не можа раптам адмовіцца ад іх. Больш за тое, існуюць патрабаванні да накапляльнасці адзнак. Вырашэнне праблемы выкарыстання актыўнай і падсумоўваючай ацэнкі ляжыць у абранай настаўнікам стратэгіі ацэначнай дзейнасці. Таму будзе неабходна выбраць, што для яго больш падыходзіць:

- дыферэнцаваць віды работ, якія будуць ацэньвацца на аснове актыўнай ацэнкі і якія будуць ацэньвацца толькі падсумоўваючай ацэнкай;
- прапанаваць вучням выбар віду ацэнкі;
- паведаміць вучням, чые работы будуць ацэнены балам, а чые на аснове актыўнай ацэнкі;
- арганізаваць самаацэнку і ўзаемаацэнку работ на аснове актыўнай ацэнкі (наштобузу).

«Пасля здачы работ можна папрасіць вучняў, каб яны самі ацанілі сябе на падставе акрэсленых раней крытэрыяў або ацанілі працу аднакласніка і напісалі да яе каментарый. Некаторыя настаўнікі ўвогуле адмовіліся ад бальных ацэнак, некаторыя ставілі іх толькі ў дзённік, але не выстаўлялі ў вучнёўскія сшыткі, а іншыя ставілі ацэнкі, калі вучань выпраўляў сваю работу згодна з іх каментарыямі» («Унутры чорнай скрыні», Д. Уільям і П. Блэк).

4.3.4. Актыўная ацэнка: актыўныя дзеці – актыўныя бацькі

Зразумела, што адаптацыя вучняў да тэхналогіі актыўнай ацэнкі будзе больш спрыяльнай, калі саюзнікамі ў гэтай добрай, але цяжкай справе будуць бацькі. Традыцыйна склалася, што бацькі вызначаюць паспяховасць навучання дзяцей па колькасці атрыманых балаў. Іх не турбуе наяўнасць ведаў, змест навучальнага працэсу, бо для іх галоўнай з'яўляецца адзнака. «Што ты сёння атрымаў?» – пытаюцца бацькі ў вучняў, якія прыходзяць са школы. Складзеныя дзесяцігоддзямі стэрэатыпы мыслення выступаць тормазам у фарміраванні ўсвядомленага вучэння.

«Бацькі сапраўды пагадзіліся з тым, што добрая адзнака для іх – гэта прыкмета паспяховасці дзіцяці, на першы погляд. Але паспяховы чалавек – гэта той, хто здольны да самаразвіцця, умее адэкватна ацаніць свае магчымасці, паставіць мэты і вызначыць спосаб іх дасягнення, а потым мэтанакіравана імкнуцца да жаданага выніку. Якія ж бацькі будуць супраць гэтага? Але ёсць адна ўмова: мы ўсе (настаўнік, вучань, бацькі) павінны стаць паплечнікамі».

Ала Лазіцкая, г. Столін.

4.3.5. Як пераканаць бацькоў і зрабіць іх сваімі партнёрамі?



Як казаў Карней Чукоўскі: «Ой, нялёгкая гэта работа, з балота цягнуць бегемота!» Але пабудаваць супрацоўніцтва з бацькамі неабходна і карысна. Зрабіць гэта магчыма толькі на аснове ўзаемаразумення. А гэта значыць, што настаўніку трэба пераканаць бацькоў у эфектыўнасці абранай формы навучання. І не толькі пераканаць, а яшчэ зацікавіць. Для гэтага неабходна не проста выказаць сваё меркаванне пра актыўную ацэнку, але і данесці змест тэхналогіі, пастарацца зацікавіць магчымымі вынікамі паспяховай дзейнасці. Бацькам будзе вельмі карысна і цікава пачуць, даведацца і па магчымасці разабрацца:

- для чаго настаўнік прапаноўвае вучням мэты на іх мове;
- што такое наштобузу, навошта яно неабходна на ўроку і як з ім можна працаваць дома;
- якую карысць можа даць правільна пабудаваная зваротная сувязь і якую ролю яна адыгрывае ў паспяховай дзейнасці вучня;
- чым адрозніваецца адзнака ад актыўнай ацэнкі;
- якую стратэгію ацэньвання абралі вучні класа і як гэта дзейнічае;
- чым могуць дапамагчы бацькі і што ім для гэтага трэба рабіць.

Але, пагадзіцеся, для таго каб гэта зрабіць прафесійна, настаўніку трэба пранікнуцца гэтай справай, дасканала ў ёй разабрацца і мэтанакіравана, паслядоўна ўкараняць у навучальны працэс.

«Перш, чым растлумачыць вучням розніцу паміж актыўнай ацэнкай і падсумоўваючай, сама дасканала разабралася ў гэтым. Спачатку расказала вучням, што азначае актыўная ацэнка. Потым на прыкладзе прамежкавых праверачных работ паказала розніцу паміж актыўнай і падсумоўваючай ацэнкамі. Вучням спадабалася, што я пісала каментарыі да іх работ, асабліва спадабалася тое, што яны мелі магчымасць папрацаваць яшчэ над тэмай на дадатковых занятках.

На бацькоўскім сходзе вельмі падрабязна пазнаёміла бацькоў з новай практыкай. Паказала работы іх дзяцей з актыўнай ацэнкай і з падсумоўваючай ацэнкай. Бацькі самі ўбачылі розніцу і згадзіліся з тым, што лепш мець грунтоўныя веды, чым добрую адзнаку, якая не заўсёды бывае аб'ектыўнай. Таксама на апошнім уроку на гэтым тыдні вучні напісалі, чаму яны навучыліся на ўроках мовы за тыдзень. Я іх запісы раздала бацькам. Такая зваротная сувязь іх зацікавіла. На жаль, бацькі не вельмі актыўныя на сходах і больш маўчаць, але згадзіліся супрацоўнічаць і вырашылі, што ў канцы навучальнага года разам абмяркуем вынікі працы па актыўнай ацэнцы».

Вольга Слаута, г. Слонім.

Спосабаў інфармавання бацькоў існуе шмат: лісты, буклеты, стэндавая інфармацыя, тэлефонныя размовы, індывідуальныя кансультацыі, інфармаванне праз дзяцей, інтэрнэт-рассылка, блогі, бацькоўскі сход, адкрытыя ўрокі і інш. Усе прапанаваныя спосабы інфармавання бацькоў могуць выкарыстоўвацца паасобку ці разам, але, па меркаваннях настаўнікаў, якія працуюць па тэхналогіі АА, найлепшым з іх з'яўляецца бацькоўскі сход. Толькі канструктыўны дыялог можа данесці да кожнага прысутнага ідэю тэхналогіі, атрымаць адказы, паслухаць меркаванні і выказаць сваё меркаванне, пераканацца альбо задумацца. Формы, метады і прыёмы данясення інфармацыі да бацькоў на бацькоўскім сходзе могуць быць розныя: ад гутаркі, дзелавой гульні да педагагічнага даследавання праблемы. Настаўніца з магілёўскай гімназіі Вера Зубкова перад бацькоўскім сходам правяла анкетаванне, даследаваўшы стаўленне бацькоў да зменаў і падрыхтаваўшы іх да канструктыўнай размовы. Прапанаваны ліст да бацькоў складаўся з дзвюх старонак. На першай былі пытанні, на якія трэба было бацькам даць адказ. На другой – бацькі атрымалі выкананую іх дзецьмі пісьмовую работу па тэме «Квадратныя карані», з каментарыем настаўніцы, напісаным па ўсіх правілах зваротнай сувязі.

«Неабходна было запісаць асноўныя формулы па тэме (за некалькі ўрокаў) і рашыць шэраг прыкладаў. Я праверыла правільнасць выканання работ (+ / -) і разам з каментарыя перадала бацькам праз дзяцей .

1. *Ці лічыце Вы, што больш частае выстаўленне адзнак Вашаму дзіцяці паляпшае яго веды?*
2. *Ці заўсёды адзнака Вашага дзіцяці паказвае колькасць працы і часу, выдаткаванага ім на вывучэнне тэмы? Ці гэта хутчэй параўнанне ведаў дзіцяці з ідэальнымі па прадмеце?*

3. Ці трэба цалкам адмовіцца ад выстаўлення адзнак?
4. Хацелі б Вы атрымліваць нялічбавыя каментарыі (аналіз) працы Вашага дзіцяці па матэматыцы?

Вось што стала вынікам гэтага даследавання:

На пытанні №№ 1, 2 (першая частка) і 3 адказалі «не» большасць бацькоў. Пытанні №№ 2 (другая частка) і 4 часцей – «так».

Мама вельмі кемлівага, але настолькі ж лянівага вучня, на прапанову цалкам адмовіцца ад выстаўлення адзнак напісала «Гэта фантастыка! – Але – ТАК!!!» Пажадала ўдачы ў творчасці».

Вера Зубкова, г. Магілёў.

А вось прыклад правядзення бацькоўскага сходу Святланай Локіс, настаўніцай пачатковых класаў з г. Барысава, якая ўзяла за аснову данясенне праблемы праз асабістыя ўражанні бацькоў на практыцы.

«Паставіўшы бацькоў у пазіцыю вучня, я імкнулася аднавіць для іх тую сітуацыю, унутраныя перажыванні, якія яны адчувалі, калі былі такімі ж вучнямі; прымусіць бацькоў зірнуць на праблемы дзяцей больш глыбока, каб яшчэ раз пераканацца ў тым, што патрабаваць прасцей, чым адпавядаць чужым стандартам. І часта бацькі спрабуюць патрабаваць ад дзяцей тое, што ў іх саміх не было рэалізавана. Паглядзеўшы «ў люстэрка», з дапамогай унутраных адчуванняў, лягчэй зразумець тое, што часам схавана за мітуснёй і штодзённасцю, а часам задавальненнем бацькоўскага «эга». Размова атрымалася ў нас канструктыўная. На прыкладах я распавяла бацькам, што вялікую дапамогу ў «камфортным» навучанні нам можа аказаць методыка АА.

Пасля такога падыходу да тлумачэння сутнасці тэхналогіі АА, рэакцыя амаль усіх бацькоў была станоўчай. Адзінай, хто турбаваўся з нагоды такой ацэначнай дзейнасці, была бабуля вучня з вельмі высокай самаацэнкай, якая заўсёды высока ставіла менавіта адзнаку. Для яе адзнака – гэта паказчык выключнасці яе ўнука. Трэба прадумаць індывідуальны падыход у рабоце з бабуляй і вучнем, бо і хлопчык трапіў у поўную «залежнасць» ад адзнакі і ўсе свае дзеянні на занятках спрабуе перавесці ў балы.

А вось у чым дапамог мне такі падыход да правядзення бацькоўскага сходу, дык гэта выразна аргументаваць бацькам мой падыход да ацэначнай дзейнасці і стратэгію ўвядзення АА».

Святлана Локіс, г. Барысаў.

Але Ярмак, настаўніцы пачатковых класаў са Стоўбцаў, на бацькоўскім сходзе прыйшлося цяжкавата, бо складзены ў бацькоў стэрэатып прыярытэту адзнакі, не мог дазволіць хуткага вырашэння праблемы ўсведамлення эфектыўнасці актыўнай ацэнкі:

«Складанасці былі на сходзе з бацькамі. Вельмі цяжка «пераламаць» гадамі сфармаваную псіхалогію, што ў школе галоўнае – адзнака. Увесь бацькоўскі сход пераконвала іх у адваротным. Думаю, што мне гэта ўдалося. Мы дамовіліся, што зваротную сувязь з імі я буду дасылаць праз электронную пошту. Усе напісалі мне свае электронныя скрыні і пагадзіліся дапамагаць ва ўкараненні АА ў працэс навучання іх дзяцей».

Ала Ярмак, г. Стоўбцы.

Праца з бацькамі лічыцца самым складаным элементам у тэхналогіі АА. Арганізуючы гэты працэс, трэба быць рэалістам і разумець, што складзеныя дзесяцігоддзямі стэрэатыпы, звязаныя з адзнакай, за адну класную гадзіну змяніць немагчыма. На першых этапах далучэння бацькоў да адукацыйнага працэсу адбываецца толькі пашырэнне ўяўленняў пра магчымасці вучэбнага працэсу ў выхаванні іх дзяцей і актуалізацыі бацькоўскай ролі ў яго эфектыўнасці. Працэс далучэння даволі складаны і доўгі, які ажыццяўляецца на працягу ўсяго навучання дзіцяці ў школе. Па меркаваннях Ганны Паўленкі, настаўніцы замежнай мовы з Гарадка, эфектыўнасць яго будзе ў многім залежыць ад настаўніка, яго мэтанакіраванай дзейнасці: «*дэталёвых аналізаў работ дзіцяці; акцэнтаў на супрацоўніцтва; узаемадапамогі, а не крытыкі і ўзаемных абвінавачванняў; арыентацыі на давер, узаемадзеянне; заахвочванне іх прадуктыўнай ацэнкай дзейнасці іх дзіцяці, а не на адзнакай*». Да такой жа высновы прыйшоў і Андрэй Лянчэўскі, настаўнік гісторыі з Асіповіч, ахарактарызаваўшы працу з бацькамі «*…як працу на перспектыву, разлічаную на больш працяглы перыяд. Застаецца толькі працаваць і даказваць, што ўсе мы (вучні, настаўнікі, бацькі) рухаемся ў правільным кірунку*».

Як паказвае жыццё, кірунак, прапанаваны АА, дазваляе настаўнікам арганізавац спрыяльнае навучальнае асяроддзе, дзе ў вучняў ёсць магчымасць рэалізаваць свае здольнасці, а бацькам – быць упэўненымі ў якасці адукацыі дзяцей.

?! 4.3.6. Фрагменты вопыту ўзаемадзеяння настаўнікаў з бацькамі

Размова з бацькамі адбылася на бацькоўскім сходзе перад заканчэннем другой чвэрці. Ад дзяцей бацькі ўжо ведалі пра тое, што на кожным уроку вучні вызначаюць мэты і карыстаюцца загадкавым наштобузу. Каб пераканаць бацькоў на карысць актыўнай ацэнкі, я выкарыстоўваў наступныя аргументы:

- *актыўная ацэнка дазваляе вучню зразумець, навошта і чаму ён павінен навучыцца;*
- *у актыўнай ацэнцы мы інфармуем вучняў, што будзем ацэньваць;*
- *вучань атрымлівае ад настаўніка інфармацыю пра тое, што зроблена добра, што можна палепшыць, як развівацца далей;*

- *вучань мае права на кантроль і ацэнку сваёй дзейнасці і яе вынікаў, што дае яму магчымасць працаваць над памылкамі і развіваць сваю дзейнасць;*
- *настаўнік размаўляе з вучнем пра яго прагрэс у навучанні, перадае вучню інфармацыю, што ён зрабіў добра, што кепска, як яму выправіць сваю працу і што рабіць далей.*

Рэакцыя бацькоў на новую стратэгію ацэньвання была рознай. Некаторыя бацькі выказалі неразуменне і заклапочанасць, як без адзнак кантраляваць дзяцей.

Некаторыя пагадзіліся, што новая сістэма можа быць больш эфектыўнай, «калі вучань і бацькі атрымаюць падрабязны аналіз вучэбных вынікаў і рэкамендацыю, што рабіць далей, то эфект будзе значна большым. Мы (бацькі) школу скончылі вельмі даўно, і нам патрэбны больш падрабязныя інструкцыі, як дапамагаць сваім дзецям. Відаць, што пры гэтай сістэме можна прагназаваць вынікі вучобы загадзя, а не атрымліваць неспадзяванку ў выглядзе нізкіх балаў і задаваць пытанне «чаму так?»».

Усе бацькі пагадзіліся з тым, што давядзецца больш супрацоўнічаць з настаўнікам і школай.

Леанід Шафарэвіч, г. Ліда.

Для працы з бацькамі выкарыстала бацькоўскі сход. У сваім выступе патлумачыла бацькам сутнасць методыкі АА і паспрабавала пераканаць іх у перавагах актыўнай ацэнкі. Я звярнула ўвагу, што дзіцяці будзе значна лягчэй вучыцца, калі яно будзе атрымліваць падказкі, што зроблена добра, што неабходна палепшыць, а не проста атрымаць ацэнку, як інфармацыю аб ступені правільнасці яго працы. Дзякуючы зваротнай сувязі, якая суправаджае актыўную ацэнку, бацькі могуць даведацца, што іх дзіця зрабіла правільна, у чым дапусціла памылкі і як гэта можна выправіць. Пры гэтым падкрэсліла, што вельмі важна, каб бацькі зразумелі, што, сустракаючы дзіця са школы, лепш спытаць: «Чаму ты сёння навучыўся? Што новага ты даведаўся?», а не «Якую ацэнку ты атрымаў сёння?» Рэакцыя бацькоў была станоўчай, бо ўжо з мінулага года, з урокаў беларускай мовы і літаратуры, яны ведалі пра тэхналогію АА. Бацькі адзначылі, што ў другой чвэрці паспяховасць вучняў па інфарматыцы стала вышэйшай. Варта заўважыць, што гэта, вядома, звязана, не толькі з выкарыстаннем тэхналогіі АА, але і з істотным адрозненнем у вывучаемых тэмах. Станоўча бацькі паставіліся да памяншэння колькасці адзнак. Добра адазваліся пра выкарыстанне каментарыяў да работ, дзе ёсць парады, падказкі, што неабходна палепшыць, а што зроблена добра. Згадзіліся, што ў такіх умовах дзеці ўсведамляюць сваю адказнасць за навучанне і, такім чынам, імкнуцца палепшыць свае веды і адзнаку. А значыць, ім будзе значна лягчэй і цікавей вучыцца.

Наталля Шынкевіч, г. Магілёў.

Размова адбылася на бацькоўскім сходзе. Пазнаёміла бацькоў з асноўнымі прынцыпамі АА, абапіраючыся на матэрыялы модуля. Расказала пра ўласныя планы і погляды на новую стратэгію. Прывяла прыклады назіранняў калег, вытрымкі са справаздач. А таксама зачытала вытрымкі з работ вучняў, дзе яны адказвалі на пытанні пра сучасны ўрок, іх адносіны да АА, разважалі на тэму: «Для чаго я вучуся?».

Наталля Татарыновіч, г. Мінск.

На бацькоўскім сходзе ў сваім 7 «Г» класе, дзе элементы АА таксама выкарыстоўваю, распавяла бацькам пра АА. Адразу патлумачу, што мэты пераконваць бацькоў і навязваць ім новую стратэгію не было, хутчэй – паказаць перавагі. Па часе гэта заняло 20 хвілін. Для пачатку зачытала бацькам адказы дзяцей на простае пытанне: «З якімі словамі бацькі сустракаюць цябе, вяртаючыся дадому з працы?» Адказы былі прыкладна аднолькавыя і не было ніводнага пытання пра зацікаўленасць ведамі. Такім чынам прыйшлі да галоўнай ідэі: «Чаму ты сёння навучыўся?»

Далей прапанавала пагуляць у імправізаваную «матрошку». «Матрошкі» – гэта дрэнныя адзнакі. Бацькі даставалі з «матрошкі» «матрошку», называлі магчымыя прычыны атрымання «дрэнных» адзнак. Сярод іх былі: пошук і вылучэнне інфармацыі, размеркаванне часу, самакантроль і самаправерка, банальная непадрыхтоўка, дрэннае самаадчуванне, кепскі настрой настаўніка і г. д. Абмеркавалі перавагі актыўнай ацэнкі ў вырашэнні гэтых праблем. У выніку прыйшлі да галоўнай высновы: вучоба – гэта праца, якая, вядома ж, павінна быць ацэнена. Але не толькі падагульняючай адзнакай, а і ацэнкай, што змяшчае інфармацыю пра якасці і веды, уменні дзіцяці. Рэакцыя бацькоў была рознай. У вялікай ступені бацькі пагадзіліся, што актыўная ацэнка – добры стымул для дзіцяці. Значна менш прычын для стрэсу, як у дзіцяці , так і ў бацькоў.

Ніна Ерахавец, г. Мінск.

Ліст да бацькоў.

Добры вечар!

Паважаныя бацькі, адкажыце, калі ласка, на наступныя пытанні.

1. Што часцей ваша дзіця чуе, прыйшоўшы са школы?

- *Што ты атрымаў сёння?*
- *Што ты даведаўся сёння?*

2. Што для Вас важней?

- *Што сын / дачка атрымаў / ла сёння?*
- *Пра што сын / дачка даведаўся / лася сёння?*

3. Для вас больш зразумела :

- *Англійская мова: 5.*
- *Англійская мова: заданне выканана на дастатковым узроўні, для паляпшэння выніку неабходна дадаць 4-5 слоў з новай лексікі, паўтарыць і праверыць утварэнне ступеняў параўнання прыметнікаў.*

Цяпер мы будзем вучыцца ўсе разам. Вучыцца таму, што падказкі - гэта добра (калі настаўнік падказвае Вам і Вашым дзецям, што і як трэба палепшыць, а што зроблена добра). Актыўная ацэнка - гэта не ацэнка ўзроўню ведаў, а вынік Вашай сумеснай працы. Мы з вамі саюзнікі ў АА (пра гэта падрабязней напісана тут – aacenka.by).

Спадзяюся на далейшае супрацоўніцтва.

З павагай, класны кіраўнік.

Ганна Пападчанка, г. Барысаў.

На собрании сообщила родителям, что сегодня они будут выступать в роли учеников на занятиях. Попросила во время игры быть предельно искренними и запоминать свои ощущения и мысли, т. к. они помогут нам в выборе стратегии учебного процесса.

Разыграли такие ситуации:

1. *«Вопрос-ответ».*

   Для каждого родителя, а их у меня присутствовало на собрании 9 из 12, было заготовлено по 2 вопроса. Причем на 1-ый вопрос отвечать попросила стоя (я не сторонник ответов стоя), а на 2-ой – сидя.

   Вопросы и задания по программе 3 класса:

   - *когда в словах пишется ъ (ь) знак?*
   - *запишите число, в котором 4 ед. разряда тысяч, а ед. в разряде сотен на 5 больше;*
   - *какая птица никогда не садится на землю?*
   - *объясните смысл поговорки «Всё познаётся в сравнении» и т. д.*

2. *«Расскажите о своих ощущениях».*

   - *Когда легче отвечать стоя или сидя? Почему? (все ответили, что сидя, т. к. не хотелось привлекать внимание, быть на всеобщем обозрении.)*

- *Кто хотел, чтобы его вызвали первым? (7 из 9 ответили, что вообще не хотели отвечать.)*
- *Хотелось ли услышать сначала ответы других «учеников», а толь ко потом отвечать самому? Почему? (5 человек ответили «да», т. к. стеснялись / сомневались в правильности ответа, вторым быть легче…)*
- *Что испытывали, когда называла ваше имя для ответа на вопрос / вызывала к доске? (Дискомфорт – все.)*
- *Кому хотелось бы услышать за свой ответ отметку, стоя у доски? (Взрослые «ученики» молчали и улыбались, 6 сказали, что только 8 – 10.)*
- *Кто хотел услышать отметку за выполненную работу или прочитать анализ с рекомендациями учителя (многие «ученики» ответили, что лучше рекомендации в письменном виде, т. к. никто не услышит отметку и интересна аргументация отметки).*

3. *«Выбери свою модель ученика».*

   Из предложенных выберите характеристики, которые вы хотели бы видеть в своём ребёнке: подвижный, интересующийся, обидчивый, озлобленный, искренний, равнодушный, уверенный, закомплексованный, знающий, изворотливый… (допишите 3–4 определения).

4. *Вспомнили о «наштобузу» (высказались в общем положительно).*
5. *Сообщила о «обратной связи» и её внедрении.*
6. *Обсудили пословицу «Молодой тростник легко гнётся».*
7. *Сделали вывод, что «всё познаётся в сравнении» (с позиции целесообразности дальнейшего внедрения АА).*

Поставив родителей в позицию ученика, я стремилась воссоздать для них ту ситуацию, внутренние ощущения, которые они испытывали, когда были такими же учениками, заставить родителей взглянуть на проблемы детей более глубоко, чтобы ещё раз убедиться в том, что проще всего требовать, а сложнее соответствовать чужим стандартам. И часто родители пытаются требовать от своих чад то, что в них самих не было реализовано. Посмотрев «в зеркало», с помощью внутренних ощущений, можно быстрее понять то, что порой скрыто за суетой и повседневностью, а иногда удовлетворением родительского «эго». Разговор получился у нас конструктивный. На примерах я рассказывала родителям, что большую помощь в «комфортном» учении нам может помочь методика АА.

Святлана Локіс, г. Барысаў.

На первом родительском собрании спросила родителей, какие их ожидания от школы, что они хотят от учителя. Родители ответили, что хотят, чтобы дети много знали. Тогда я попросила назвать формулу серной кислоты. Формулу назвала одна мама.

У. *Все изучали в школе химию? Почему тогда не можете назвать формулу?*

Р. *Не пользуемся ею в жизни.*

У. *Значит, химия в школе не нужна?*

Р. *Нужна.*

У. *Для чего?*

Р. *Для общего развития. Чтобы развивалось мышление, память, речь.*

У. *Если Вам нужно будет узнать формулу серной кислоты, сможете ли Вы это сделать? Как?*

Р. *Найти в книгах, интернете.*

У. *Главное, что даёт школа – это не знания, а умения и навыки, способы действий, формирование умения учиться самостоятельно. А чтобы умения и навыки сформировались нужно многократное повторение, применение знаний на практике, активное пользование знаниями. Могут ли первоклассники научиться читать, если в день читают 5 слов. Нет. Могут ли научиться писать, если в день пишут 3-4 строчки букв, слогов, слов? Нет. Вы, родители, можете помочь своим детям, если будете с ними читать, писать... Хотите ли Вы помогать своим детям в учёбе? Как вы узнаете, чем заниматься с ребёнком?*

Дальше рассказала родителям об информации в уголке «Сегодня на уроке», о том, как будет звучать домашнее задание, как работать с детьми дома. Познакомила родителей с основными статьями положения о безотметочном обучении.

Рассказала родителям о «волшебных линеечках», которые заменили отметку, о тестовых, самостоятельных и проверочных работах, как они будут оцениваться.

У. *Что спрашивали Ваши родители, когда Вы приходили домой после школы.*

Р. *Что ты сегодня получил?*

У. *А что же Вы будете спрашивать у своих детей, ведь у них нет отметок?*

Р. *Что ты нового узнал? Чему научился?*

Все родители сказали, что хотят и будут помогать детям учиться. Первые 2 месяца учёбы некоторые родители забывали читать информацию в уголке. А там была не только информация об учёбе, но и о прививках, праздниках, цирковых представлениях и т. д. Не читая объявления, родители попадали в неприятные, неловкие ситуации. Постепенно появилась привычка обращать внимание на информацию.

Вольга Пячонава, г. Горкі.

На родительском собрании работу организовала по следующему плану:

1. Вводная беседа: Основной целью исследования PISA является не оценка усвоения учениками школьной программы, а их способность применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. Финское школьное образование оказалось одним из самых качественных в мире. За счёт чего? Финские учащиеся особенно умело находили нужную информацию, критически оценивали её и последовательно излагали свои суждения. И в этом нет ничего удивительного, потому что финнов с детства учат соотносить разные точки зрения на явления, события и толковать их смысл. Такие достижения Финляндии в международных исследованиях не могут не впечатлять. Теперь понятно, почему финское образование так ценится в Европе. И самое главное – школьная система образования имеет большую практическую направленность, что соответствует международным нормам. Здесь ориентируются не на усвоение учениками большого объёма знаний, а учат применять полученные знания и умения в жизни. При этом не забывают, что дети есть дети. И помимо учёбы они должны ещё играть, бегать, гонять на велосипедах, кататься на коньках и санках, а не корпеть весь вечер над уроками…

2. Знакомство родителей с элементами АО.

3. А потом была обратная связь: они написали, что им было понятно, а что нет, что им показалось «+», а что «-» в АО.

4. Плюс закончить фразу «Я горжусь своим ребёнком за то, что…».

Старайтесь встречать своих детей фразой «Что ты сегодня нового и интересного для себя узнал на уроке?»

Ірына Анціпава, г. Мінск.

Дык што ж вызначае паспяховасць вучня: адзнака ці ацэнка? Думаю, вышэй пераканальна паказана, што ацэнка! Адзнака ёсць толькі фармальнае адлюстраванне вучэбных дасягненняў вучняў. Павінен быць баланс паміж актыўнай і падсумоўваючай ацэнкамі!



Алена ПАЛЕЙКА

4.4. Зваротная сувязь у актыўнай ацэнцы

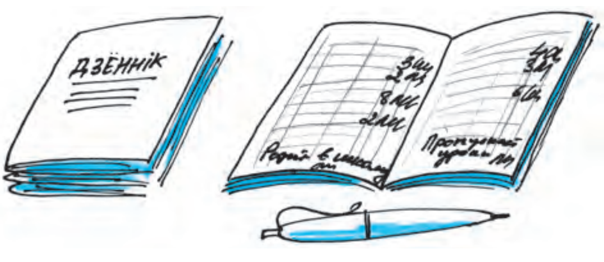
Большасць праграм і метадаў, якія давалі найлепшыя вынікі, былі заснаваны на выкарыстанні зваротнай сувязі.

Д. Хэці.

Ключавое пытанне: «У чым заключаецца эфект зваротнай сувязі і ці можа яна стварыць камфортнае для навучання асяроддзе?»

Зваротная сувязь – гэта ўздзеянне вынікаў функцыянавання якой-небудзь сістэмы на характар гэтага функцыянавання. Як у папярэдніх главах кнігі адзначалася, зваротная сувязь (ЗС) з'яўляецца «сэрцам методыкі», «ядром стратэгіі», «ключавым элементам сістэмы» – актыўнай ацэнкі. Можна нават сказаць, **АА = ЗС, бо актыўная ацэнка ажыццяўляецца як пастаянная інтэрактыўная зваротная сувязь**. У гэтым раздзеле мы паразважаем пра формы і спосабы ажыццяўлення зваротнай сувязі.

4.4.1. Зваротная сувязь у сістэме традыцыйнага навучання



Тыповы прыклад ЗС: *«Дзіма, на жаль, ты не справіўся з рашэннем задачы! Зноў двойка!»*. Адна з галоўных памылак многіх настаўнікаў – меркаванне, што зваротная сувязь – гэта любая інфармацыя, якую ён прадстаўляе вучню і бацькам. Даследаванні паказваюць, што сёння дастаткова распаўсюджанай практыкай у школе з'яўляецца настаўніцкае інфармаванне пра сацыяльныя аспекты і паводзіны і недастатковае – пра навучальныя дасягненні і цяжкасці. Традыцыйна лічыцца, што адзнака дае ўсю неабходную інфармацыю вучню. Пануе ўяўленне, што, каб палепшыць якасць ведаў неабходна павысіць… накапляльнасць (колькасць!) адзнак. Вучань амаль кожны ўрок атрымлівае адзнаку за якую-небудзь працу, а настаўнік засяроджваецца замест навучальнага

працэсу на арганізацыі пастаяннай кантрольна-ацэначнай дзейнасці. У якой, як бачым, пераважае кантроль – параўнанне з ўзорам, эталонам, нормамі. Кожны дзень. Больш за тое, арфаграфічны рэжым абмяжоўвае магчымасці пісьмовага каментавання працы вучняў.

«Калі на сёння па нашых дакументах міністэрства настаўнік піша пра непадрыхтаванасць вучня ў дзённіку не насупраць таго ўрока, калі гэта адбылося, а на спецыяльна адведзенай старонцы, то ў прынцыпе ў сшытках па міністэрскіх паперах настаўнік таксама не зусім мае права пісаць розныя каментары, акрамя як выставіць адзнаку».

Алена Казлова, г. Полацк.

Наш вучань не атрымлівае каментар ад настаўніка з рэкамендацыямі па паляпшэнні яго дасягненняў, а адразу – адзнаку. Пасля напісанай праверачнай работы звычайна праводзіцца работа над памылкамі, якую некаторыя настаўнікі і метадысты называюць калектыўнай зваротнай сувяззю. Пісьмовая работа над памылкамі – рашэнне прыкладаў, задач, адпрацоўка правілаў і законаў, дзе вучань зрабіў памылкі. Яна часта выконваецца фармальна, бо навошта вучню грунтоўна звяртацца да пройдзенай тэмы, нават каб ліквідаваць прабелы. Усё, прайшлі, адзнака стаіць. А гэта постфактум; зваротная сувязь не працуе.

Бацькі звычайна сустракаюць дзіця са школы пытаннем: «Якую адзнаку ты сёння атрымаў?» Скажаце: што тут дрэннага? Галоўнымі становяцца адзнакі, балы, рэйтынгі, а не веды і ўменні, каштоўнаснае стаўленне і светапогляд маладога чалавека. Квітнее спісванне і, адзначым, вучні не лічаць яго непрыстойнай справай. Гэта неабходная тактыка выжывання ў неспрыяльных умовах.



Настаўнік засяроджваецца на тым, каб не даць вучням спісаць. Змест кантролю часта застаецца таямніцай. «Што будзе правярацца? – Усё!» Адносіны абвастраюцца, узнікае напружанне і глеба для канфліктаў. Пра які дыялог можа ісці размова? Тут, як бачым, сувязь аднабаковая, пабудаваная па прынцыпе іерархіі, працуе неэфектыўна, бо ў ёй актыўны толькі настаўнік. Вучань – аб'ект уздзеяння. У гэткіх умовах (а яшчэ трэба сюды дадаць складаныя, перанасычаныя інфармацыяй праграмы і пастаянныя патрабаванні павышэння паказчыкаў якасці навучання), многія настаўнікі знаходзяць выхад у… завышэнні адзнак.

Крытэрыі ацэнкі адпаведна ўзроўням засваення вучэбнага матэрыялу не працуюць, існуюць самі па сабе. Зразумела, такія зносіны таксама не дыялагічныя, а толькі імітуюць зваротную сувязь.

Навошта настаўніку марнаваць час на дакладнае вызначэнне мэтаў урока і спосабаў іх дасягнення, нейкую рэфлексію… Гэта хутчэй рытуал, фармальнасць. Звычайная школьная рэчаіснасць: франтальнае апытанне па дамашнім заданні на пачатку ўрока, некалькі адзнак у журнал і пайшлі далей… пачынаецца новая тэма.

У выніку, многія вучні гавораць пра бессэнсоўнасць навучання ў школе, няздольныя вучыцца (а іх у гэтых умовах з’яўляецца ўсё больш) перашкаджаюць астатнім, парушаюць дысцыпліну, прагульваюць ўрокі. У школе яны не могуць быць паспяховымі, таму пойдуць самарэалізоўвацца на вуліцу. Бацькі з імі нічога не могуць зрабіць, перакладаюць адказнасць на школу…

Шукаючы адказ на пытанне «Чаго бракуе ў традыцыйнай сістэме навучання?», бачна, што няма сапраўднай зваротнай сувязі… Настаўнікі і метадысты, шукаючы выхад з крызісу традыцыйнай сістэмы выкладання і навучання, пачалі інтуітыўна выкарыстоўваць асобныя прыёмы і метады зваротнай сувязі, якія сістэматызаваны ў АА.

4.4.2. Якой павінна быць сапраўдная зваротная сувязь?

Паляпшэнне адукацыйнага працэсу на думку сусветна вядомага даследчыка прафесара Д. Хэці звязана з тым, што па навучальнай мэце «зваротная сувязь павінна даваць інфармацыю, непасрэдна звязаную з заданнем або працэсам навучання, указаць, як запоўніць прабел паміж тым, што вучань разумее і што трэба зразумець, у якім кірунку працаваць, і як можна зрабіць гэта некалькімі рознымі спосабамі». У гэтым выпадку зваротная сувязь «набывае новыя формы навучання, а не інфармавання».



Даследаванні паказваюць, каб быць эфектыўнай, зваротная сувязь павінна быць дакладнай, мэтанакіраванай, змястоўнай і сумяшчальнай з папярэднімі ведамі вучня, а таксама мець лагічныя злучэнні. Асноўнымі пытаннямі зваротнай сувязі на думку Д. Хэці з’яўляюцца наступныя: «Куды я іду?» (навучальныя намеры / мэты / крытэрыі поспеху), «Як я іду?» (самаацэнка) і «Што далей?» (прагрэс / новыя мэты)... На гэтыя пытанні нельга

адказаць паасобку, а толькі ў сістэме, і зрабіць гэта даволі цяжка. Менавіта такая зваротная сувязь – падмурак актыўнай ацэнкі.

Слушныя правілы арганізацыі зваротнай сувязі прапанавала эксперт АА Данута Стэрна (табл. 4.4.1.)

Табліца 4.4.1. Правілы арганізацыі зваротнай сувязі

Навучанне са зваротнай сувяззю	Як яно працуе?
1. Цесна звязанае з эфектыўным планаваннем	Эфектыўнае планаванне працэсу навучання і асабістага развіцця немагчымыя без змястоўнай інфармацыі пра прагрэс навучэнцаў і ацэнкі ўзроўню дасягнення мэт, якую прадстаўляе зваротная сувязь
2. Засяроджанае на тым, як навучэнцы вучацца	Зваротная сувязь засяроджвае ўвагу на самім працэсе навучання (што атрымліваецца, што можна зрабіць інакш, якім чынам можна выправіць памылкі і г. д.)
3. Адыгрывае важную ролю на працягу ўсяго навучальнага працэсу ад планавання да ацэнкі эфектыўнасці	У працэсе штодзённай працы на ўроках зваротная сувязь скіроўвае настаўнікаў і навучэнцаў да рэфлексіі, дыялогу і прымання далейшых рашэнняў
4. З'яўляецца адным з ключавых дыдактычных навыкаў	Уменне настаўніка карыстацца зваротнай сувяззю і перадаваць вучням тую частку сваёй ацэнкі, якая мае значэнне для іх далейшага развіцця. Настаўнік дапамагае і вучыць ацэньваць саміх сябе. У рамках падрыхтоўкі да прафесіі і ўдасканалення трэба дапамагаць настаўнікам самім развіваць гэтыя навыкі
5. Мае эмацыйнае ўздзеянне	Настаўнік усведамляе, якое ўздзеянне аказваюць яго каментарыі, ацэнкі і меркаванні на навучэнца, яго веру ва ўласныя сілы і на яго зацікаўленасць вучобай. Водгукі на вучнёўскую працу мусяць быць максімальна канструктыўнымі і тычыцца толькі выніку працы, а не самога выхаванца
6. Уплывае на матывацыю навучэнца	Канструктыўная зваротная сувязь засяроджана на асабістых поспехах і дасягненнях вучня, а не на параўнанні яго з іншымі ў розных рэйтынгах. Заахвочванне вучня праз каментарыі матывуе яго да навучання, якое робіцца больш самастойным і адказным

7. Скіроўвае ўвагу на крытэрыі поспеху (на што я буду звяртаць увагу?) ужо на этапе планавання	Зваротная сувязь даецца менавіта па вызначаным крытэрыям поспеху (наштобузу). Крытэрыі поспеху павінны быць зразумелымі для вучняў, каб яны таксама маглі выкарыстоўваць іх для ўзаема- і самаацэнкі
8. Дае навучэнцам канструктыўныя парады, як яны маглі б палепшыць свае вынікі і развівацца далей	Настаўнік паказвае моцныя бакі вучня і дае парады, як іх развіваць; выразна і канструктыўна паведамляе пра слабыя бакі і пра тое, як з імі змагацца, а таксама дае вучням магчымасць удасканальваць працу
9. Уплывае на самаацэнку	Зваротная сувязь, атрыманая ад настаўніка і аднакласнікаў, развівае вучнёўскую здольнасць да самаацэнкі, што развівае ўменне самастойнага кіравання сваім навучаннем
10. Суадносіцца з усімі катэгорыямі дасягненняў	Зваротная сувязь магчымая ва ўсіх абласцях, дзе ёсць навучанне (у розных формах і на розных этапах навучальнага працэсу)

Д. Хэці лічыць, што «…калі настаўнік шукае або, прынамсі, адкрыты для зваротнай інфармацыі ад вучняў пра тое, што яны ведаюць, што яны разумеюць, дзе яны робяць памылкі, пра што яны маюць няправільнае ўяўленне, калі яны не вучыліся, – то выкладанне і навучанне могуць быць сінхранізаваны і даць магутны эфект». Зваротная сувязь можа быць разнапланавай: вучань → настаўнік, настаўнік → вучань, аднакласнікі → вучань, настаўнік → бацькі… Разгледзім гэтыя сувязі падрабязней (табл. 4.4.2.).

Табліца 4.4.2. Спосабы арганізацыі зваротнай сувязі

Сувязь (суб'екты)	**Спосабы арганізацыі**	**Эфекты** (водгукі настаўнікаў, дзяцей і бацькоў)
вучань → настаўнік	святлафор: падчас тлумачэння настаўнікам матэрыялу, вучні сігналізуюць карткамі рознага колеру (разумею, ведаю – зялёнага колеру; сумняваюся – жоўтага; не разумею, не ведаю – чырвонага); клікеры (пры выкарыстанні інтэрактыўнай дошкі)	імгненная зваротная сувязь на працягу ўсяго ўрока *«По ходу объяснения, выполнения работы, на отдельных этапах практической я задаю вопросы «Все понятно?», «Есть проблемы?», «Стоит ли повторить или рассказать по-другому?». Вижу желтый или красный цвет, возвращаюсь к вопросу. Могу попросить «зеленых» объяснить «красным» или «желтым». Когда зеленеет класс, движемся дальше. Если много желтого или красного, значит, тот способ сообщения информации, который я использовала, был неэффективен».* *Галіна Раманоўская, г. Гомель.*
	падсумоўваючыя пытанні	зваротная сувязь напрыканцы ўрока па просьбе настаўніка вучні дапісваюць сказы, якія падсумоўваюць веды: «Я даведаўся сёння, што…», «Я зразумеў, што…», «Я быў здзіўлены наступным…», «Я сёння дасягнуў пастаўленай мэты, таму што…», «Я хачу сказаць…»
	анкетаванне вучняў * на ўроку ці пасля ўрока (раздрукаваныя) * па электроннай пошце * на форуме, блогу, у сацыяльных сетках	зваротная сувязь напрыканцы навучальнага года (выніковая) *«У канцы навучальнага года я на апошнім уроку звычайна сваім вучням прапаноўваю на лістку напісаць, што больш за ўсё ім спадабалася ў гэтым навучальным годзе на маіх уроках, а што не вельмі спадабалася або не спадабалася зусім. Тлумачу, што гэта неабходна для арганізацыі маёй дзейнасці ў наступным навучальным годзе, каб прыслухацца да іх прапаноў і не праводзіць тыя віды работ, не прымяняць тыя прыёмы, якія вучням не падабаюцца, часцей, магчыма, выкарыстоўваць тое, што выклікае інтарэс. Такія пытанні можна задаваць на любым уроку, асабліва, калі выкарыстоўваеш новыя прыёмы».* *Алена Цынкевіч, г. Мінск.*
	ліст да настаўніка * традыцыйны ліст * паведамленне па электроннай пошце * пост на форуме (настаўніцкі блог, групы ў сацыяльных сетках)	зваротная сувязь на пачатку новага навучальнага года, чвэрці *«Калі ўвогуле, то ў пачатку чвэрці я даю вучням заданне напісаць мне ліст, як яны хацелі б вучыцца. Такім чынам я атрымліваю інфармацыю, як мне палепшыць свае ўрокі, зрабіць больш цікавымі. Што тычыцца канкрэтных тэм – то гэта можа быць дыялог паміж вучнем і настаўнікам. Калі шчыра, то, магчыма, і не вельмі часта імкнуся атрымліваць зваротную сувязь пра тое, як я вучу (ёсць над чым падумаць!)».* *Святлана Ляшонак*

настаўнік → вучань/вучні	каментар работы вучня (вусны ці пісьмовы) па правілах 3С: * у сшытку; * на сцікеры; * паведамленне па электроннай пошце; * пост на форуме інтэрнэт-рэсурса (настаўніцкі блог, групы ў сацыяльных сетках)	зваротная сувязь пасля выканання дамашняга задання, класнай работы, праверачнай работы, дыктанта, эсэ… *«Кожны вучань адчувае сваю індывідуальнасць. Паколькі каментар напісаны ў сшытку, да яго можна звяртацца зноў і зноў. І калі ён быў станоўчы, то хочацца і наступную работу напісаць добра. Калі былі недахопы, хочацца імкнуцца да лепшага».* *Святлана Ляшонак.* *«Вучню нецікава, яго не кранае, калі настаўнік робіць «разбор палётаў» пасля праверкі нейкай работы перад усім класам. Яму неабходна, ён жадае, каб настаўнік даў інфармацыю асабіста яму пра тое, як ён спрацаваў».* *Мікалай Запрудскі, г. Мінск.*
вучань →вучань	узаемаацэнка * вусны ці пісьмовы каментар падчас працы ў парах ці групах; * каментаванне работ аднакласнікаў на форумах, у блогах; * праверка работы суседа;	зваротная сувязь падчас урока *«Калі мой сябар правярае маю працу, я адчуваю адказнасць, мне хочацца, каб вынік быў лепшы».* *«Я стараюся добра напісаць тэст, асабліва, калі ведаю, што правяраць будзе мой сусед па парце. Вельмі сорамна не падрыхтавацца».* *«Спачатку я сканцэнтраваўся на выкананні задання, а потым павінен быў засяродзіцца на яго праверцы, што было досыць цяжка, але дзякуючы гэтаму я лепш засвоіў матэрыял».* *«Трэба быць сканцэнтраваным на ацэньванні працы аднакласніка, каб справядліва яе ацаніць і не пакрыўдзіць таварыша».*
вучань самому сабе	самаацэнка падчас праверкі ўласных работ (класных або дамашніх, тэстаў або самастойных работ) * ацэначны ліст (засваенне тэмы на ўроку, эфектыўнасці працы на ўроку) * дзённік (паэтапная ацэнка выканання індывідуальнага плана вучнем)	*«Пры самаацэнцы я першы даведваюся аб выніках, адразу ж разумею, дзе памыліўся. Я ведаю, як выправіць гэтыя памылкі».* *«Я адразу ўбачыла, што напісала няправільна. Мне прыйшлося звярнуцца да падручніка і знайсці сказы, у якіх я дапусціла памылкі. Потым я запісала гэтыя фразы аранжавым колерам, які мне вельмі падабаецца. Ён атаясамліваецца ў мяне з добрым адказам і таму мне лёгка гэта запомніць».* *«Самога сябе не падманеш. Ты бачыш свае памылкі. Можа, ты зрабіў іх таму, што быў няўважлівым на ўроку?»*

бацькі → вучань; вучань → бацькі вучня; настаўнік → бацькі; бацькі → настаўнік	супрацоўніцтва бацькоў, дзяцей і настаўніка: * падчас выканання дамашняга задання па каментару настаўніка; * сустрэча ў фармаце вучань – настаўнік – бацькі; * анкетаванне бацькоў; * камунікацыя на форуме, у блогу;	*«Мама помогала исправлять замечания и была, наверное, больше рада, чем я, что во второй раз всё было правильно. Но мы вместе работали + она и я много нового узнали про бел. государственность».* *«Дзякуючы ЗС я магу (калі трэба) дапамагчы свайму сыну, бо канкрэтна бачу, што трэба яму зрабіць, хаця я вучыўся ў Расіі і беларускай мовы не вывучаў».* *«Я стала с волнением открывать тетради своего ребёнка, как будто вижу результат и своего труда».* *«Раньше мне дочь просто пересказывала параграф, а теперь мы готовимся по комментариям учителя и критериям для домашнего задания».* *«Мой сын з радасцю ідзе на вашыя ўрокі, стараецца зрабіць у сшытку тое, што вы прапанавалі. Ён ведае, што настаўнік адразу не паставіць дрэннай адзнакі, а прапануе алгарытм дзеяння па выпраўленні недахопаў»*

Як бачна з табліцы, найбольш распаўсюджанай формай зваротнай сувязі з'яўляецца пісьмовы або вусны каментар да выкананага задання. Яго напісанне з'яўляецца вялікім мастацтвам.

? 4.4.3. Як напісаць добры каментар? !

Як адзначае эксперт АА Данута Стэрна: «Добры каментар заўсёды павінен уключаць чатыры элементы: падкрэсліванне і пахвала станоўчых бакоў вучнёўскай працы, адзначэнне таго, што павінна быць выпраўлена, над чым трэба папрацаваць дадаткова; падказкі, як гэта можна зрабіць і парады, у якім напрамку вучань павінен працаваць далей». Для зручнасці можна карыстацца наступнымі сімваламі:

[++] – адзначэнне і ацэнка добрых элементаў працы вучня;

[-] – пазначэнне таго, што неабходна паправіць, альбо дадатковай працы вучня;

[ΔΔ] – указанні, якім чынам вучань павінен выправіць працу;

[↑] – указанні, у якім кірунку вучань павінен працаваць далей.

На думку эксперта, правільная зваротная сувязь акцэнтуе ўвагу «на крыху вышэйшым узроўні, чым той, на якім працуе вучань, з адным выключэннем. Водгук пра асобу вучня ці асабісты ўзровень (як правіла, пахвала) рэдка бываюць эфектыўнымі» без спалучэння з рэкамендацыямі і карыснымі парадамі настаўніка. ЗС павінна актыўна заахвочваць вучня да працы. Пра гэта разважае ментар дыстанцыйнага курса АА Наталля Ільініч у лісце да настаўніцы геаграфіі Галіны Раманоўскай:

«Спадабалася Ваша зваротная сувязь да вучняў. Вы звяртаецеся да іх па імені, знаходзіце, за што пахваліць іх працу, падказваеце, дзе ў падручніку знайсці прапушчанае і даяце рэкамендацыю, як у будучым трэба запаўняць контурную карту. Усё зроблена вельмі далікатна, паважліва, аптымістычна. Нядзіва, што гэта «парачка» кінулася дарабляваць – давучваць – перарабляваць працу, што нават перавыканала крытэрыі. Цудоўна!».

Наталля Ільініч, в. Талька.

А што рабіць, калі няма за што пахваліць? Нашы настаўнікі засяроджваюцца на памылках вучня – чырвоным выпраўляюць недахопы. Мы да гэтага так прызвычаіліся, што не ўяўляем, а як інакш.

«Мне здаецца, што мы ўсё ж павінны знайсці нешта станоўчае ў любой самай слабой рабоце. Каментуем жа менавіта гэтую, канкрэтную работу. Нават да варыянта:«Малайчына, што знайшоў у першым заданні большую палову лічэбнікаў». Я разумею, што работы некаторых вучняў проста забіваюць настаўніка, але мы дарослыя і можам змяніць сябе і свой падыход, калі цвёрда вырашылі гэта».

Лера Сом, г. Полацк.

«Бывае, што без пачуцця гумару не абысціся. Калі пахваліць няма за што, я пішу: заданне было складаным, і я вельмі рада, што ты не здаўся, а паспрабаваў яго выканаць. Я не пішу каментары чырвоным стрыжнем, а выкарыстоўваю зялёны. Стараюся пісаць так, каб вучням было зразумела».

Ілона Вайшнаровіч, п. Багданаў.

«Хвалить нужно. Хотя бы за то, что ученик написал работу аккуратно или за терпение, что не хотел отвечать, но все же написал ответ хоть на один вопрос. Я стараюсь думать так: прежде чем критиковать ученика за сделанные ошибки, подумай, что ты сделала для того, чтобы их не было?»

Вікторыя Шпетная, г. Маладзечна.

Ментар філолагаў Алена Казлова таксама настроена аптымістычна:

«Ведаеце, зваротная сувязь асабіста мяне навучыла бачыць у вучнёўскіх работах больш станоўчага. І нават калі яго было мала, усё роўна яго знаходзіш)))) Падаецца мне, што ЗС можа нават мяняць светапогляд настаўніка!»

Алена Казлова, г. Полацк.

4.4.4. Ці працуюць чатыры правілы ЗС незалежна ад прадмета?

Можна адзначыць, што правілы ЗС універсальныя і добра працуюць на ўсіх прадметах ва ўсіх класах (ад пачатковай школы да старшакласнікаў). Ніжэй мы прыводзім каментары, якія ілюструюць шырокія магчымасці выкарыстання зваротнай сувязі ў практыцы нашай школы, бо многіх настаўнікаў палохае пэўная праца- і часаёмкасць методыкі.

Хімія.

Молодец, Олег! Уравнение и пропорция составлены правильно. Перевод химического количества в массу вещества тоже верный. Запомни, что относительная атомная масса хлора для расчетов – 35,5 а.е.м. Поэтому: $M(KClO_3)$*=122,5 г/моль и правильный ответ задачи – 245 г. Рекомендую выполнить № 327, № 447, посчитать сумму всех коэффициентов. Реши задачу № 353. Реакция* $CaCO_3 + 2HCl = CaCl_2 + CO_2 + H_2O$ *является реакцией обмена.*

Леанід Шафарэвіч, г. Ліда.

Інфарматыка.

Катя! Я очень рада, что ты серьёзно отнеслась к практической работе по информатике. Эта работа проверяла твои навыки и умения решать линейные задачи на языке программирования Паскаль.

Ты правильно выполнила все 8 тестовых заданий! ++

Меня порадовало, что все команды ты знаешь хорошо! ++

Ты – молодец! Твоя программа на компьютере выполнена правильно! ++

Но ты допустила ошибку в записи программы в тетради. +-

Внимательно проверь программу и исправь ошибку! Можно воспользоваться программой, которую ты сделала на компьютере и сохранила в свою папку. Δ

Катя, ты движешься в правильном направлении! Но я рекомендую тебе ещё раз повторить структуру программы. ↑

Алена Нікіфаровіч, г. Глыбокае.

Беларуская мова.

Дарагая Варвара!

Ты – малайчынка! Добра справілася з пастаўленай задачай! У цябе сапраўды атрымалася апавяданне па прапанаваным малюнку. Ты ўклалася ў 12 сказаў, што звычайна складана для такіх творчых натур, як ты. Ты ўжыла

сказы розныя па мэце выказвання. Вельмі добра, што ты ўключыла дыялог, але звярні ўвагу, як яго неабходна было аформіць (я табе выправіла). Мне здаецца, што назву тваёй рабоце можна даць цікавейшую. Як ты думаеш? Паспрабуй яе змяніць так, каб тваё апавяданне адразу захацелася прачытаць.

Звярніся, калі ласка, да руска-беларускага слоўніка і паглядзі, як перакладаюцца словы, падкрэсленыя ў рабоце хвалістай лініяй. Калі ты з чымсьці не згодна або табе неабходна дапамога, звяртайся. Поспеху!

Таццяна Батура, г. Мінск.

Фізіка.

Ученикам было предложено дописать предложения (второй столбик заполняет учитель при проверке).

Продолжите предложение	**Комментарии**
Механическая работа совершается, если… *к телу приложена сила*	Безусловно, механическая работа совершается силой, но под действием этой силы тело, к которому она приложена, должно перемещаться
Выкопать одну и ту же яму может человек, но может и экскаватор, различным будет… *то, что человек её копать будет долго*	Молодец! Правильно подмечено то, что на выполнение работы будет затрачено различное время
Нам предложили для покупки два пылесоса на выбор, в паспорте первого мы прочитали «Мощность 800 Вт», а паспорте второго – «Мощность 1200 Вт». Мы купим *второй*…, потому что… *он больше уберёт мусора*	Если учесть тот факт, что мощность характеризует быстроту выполнения работы, то я соглашусь с твоим ответом, но мы уточним фразу: Мы купим *второй*…, потому что… *он уберёт тот же мусор, но за меньшее время. Подумай, какой из пылесосов для семьи будет экономичнее?*

Алена Гаўруковіч, в. Лапічы.

Матэматыка.

Андрей, ты отлично выполнил работу. Все задания решены верно, без единой ошибки. Ты понимаешь, какую величину считать за 100%, умеешь составить пропорцию и найти неизвестный член пропорции, во всех задачах записал ответы и во всех, кроме одной, записал пояснения.

Вычисления правильные. Предлагаю тебе подумать, как решить задачи № 4 и № 5 не в 4, а в 2 действия. Спасибо за отличную работу.

Кацярына Ветрава, г. Барысаў.

Нямецкая мова.

Максім, я ацаніла тваю работу з улікам наштобузу і вось мае заўвагі.

Ты ўважліва прачытаў тэкст, зразумеў яго і запоўніў табліцу без памылак. Малайчына! Пры пісьмовым адказе на пытанні ты правільна ўтварыў ступені параўнання прыметніка gern. Цудоўна, што ты помніш асаблівыя выпадкі ўтварэння! Пры напісанні складаназалежных сказаў ты зрабіў памылкі: зменная частка выказніка стаіць на апошнім месцы, а не на перадапошнім. Прыдумай і запішы ў сшытку 3 складаназалежныя сказы, улічваючы мае заўвагі.

Надзея Грыгор'ева, г.Мёры.

Геаграфія.

Женя, я проверила выполненную тобой проверочную работу по теме «Внутренние силы Земли. Землетрясения. Вулканизм», опираясь на наштобузу. Ты порадовал меня тем, что выполнил все задания. Четыре задания ты выполнил правильно, без единой ошибки. А теперь посмотри в таблицу:

Критерии наштобузу	Обратная информация
1. Что относится к внутренним силам Земли и какие процессы они порождают?	Ты смог правильно объяснить, какие процессы происходят на поверхности Земли благодаря внутренним силам планеты
2. Определение понятий , «землетрясение», «очаг», «эпицентр», «вулканизм», «магма», «лава», «жерло», «кратер», «конус»	При выполнении географического диктанта ты не допустил ни одной ошибки
3. Как происходят вулканы и землетрясения?	Ты правильно понял, почему происходят вулканы и землетрясения и смог это объяснить

4. По предложенным координатам определю название вулканов и нанесу их на контурную карту	При определении вулканов по географическим координатам ты допустил ошибки и поэтому не смог нанести их на контурную карту. Для улучшения работы я предлагаю тебе повторить §11 или обратиться за помощью к одноклассникам
5. Объясню, почему на территории РБ нет землетрясений и вулканов	Первые три задания подтверждают, что ты понял данную тему и поэтому смог дать объяснение на пятый вопрос

Марына Калбасіч, г. Глыбокае.

Зваротная сувязь для бацькоў (пачатковыя класы)

Здравствуйте, уважаемые Дарья Викторовна и Иван Валентинович!

Хочу поделиться с Вами своей радостью по поводу успехов вашей дочери Ксении. Она прекрасно справилась с проверочной работой по обучению грамоте! Все соответствует критериям наштобузу, выполнены правильно и без ошибок (++). Я благодарна Вам за то, что помогли ей подготовиться. Хотелось, чтобы в следующий раз Ксюша постаралась выполнить работу чуточку поживее, т. к. не уложилась по времени и доделывала её на перерыве, а также обращать её внимание на аккуратность выполнения работы. Много исправлений (-). Есть ещё один момент, на который хочу обратить ваше внимание: Ксения пишет цифры 6, 7 и 9 в другую сторону. Рекомендую, на видных и заметных местах, где часто бывает ребёнок, повесить на стикерах правильное написание чисел, чтобы она их видела, и образ цифры всплывал тогда, когда нужно его написать ( ). Продолжайте работать с ребёнком так, как вы это делаете, и помогайте ему учиться добывать знания! Работая вместе (вы, я и Ксения), мы добьёмся замечательных результатов!!!

Ала Ярмак, г. Стоўбцы.

4.4.5. Як зменшыць часа- і працаёмкасць настаўніцкага каментара?

Ёсць розныя спосабы даваць зваротную сувязь. Настаўнік вырашае сам, калі даваць пісьмовы каментар да працы вучняў, а калі каментаваць вусна. Гэта залежыць ад прадмета, спецыфікі вывучаемай тэмы і працы, якую выконваў вучань. Трэба ведаць, што пры гэтым яна не адмаўляе выстаўленне адзнак. Што рабіць з выдатнымі працамі?

Абмежавацца каментарам, не паставіўшы адзнаку, ці паставіць адзнаку і не каментаваць работу вучня? На адказ на дадзеныя пытанні ўплываюць рэаліі, у якіх мы працуем. Вось як пра гэта мяркуюць нашы калегі.

Беларуская мова: *«Пачынаю ўводзіць пісьмовы каментар, ён падаецца мне вельмі важным, бо слушныя парады накіроўваюць работу дзяцей. Каметарыі не толькі спрашчаюць работу дзецям, але ствараюць належную сістэму ў маёй рабоце. Дазваляю перапісаць работы, – калі дзіця прапрацавала матэрыял, то адзнака павышаецца, што радуе дзяцей. Калі ж працы з боку вучня няма, то ён цудоўна разумее, што і добрай адзнакі не будзе. Мы з вучнямі дамовіліся, што, калі работа выканана «на выдатна», яны атрымліваюць вусны каментар і адзнаку па жаданні (зразумела, добрую адзнаку хочуць атрымаць усе). Таму частка работ пісьмовай ЗС не патрабуе. Імкнуся камеціраваць пісьмова работы, што вызначаюцца найбольшай ступенню самастойнасці, а на астатнія работы даваць больш вусных каментарыяў на ўроку».*

Юлія Баранчык, г. Салігорск.

Гісторыя: *«…не давала ЗС выдатным працам (адразу б паставіла адзнаку, моцныя вучні і так матываваныя да вучобы, высокая адзнака іх стымулюе і без ЗС), а вось грунтоўныя рэкамендацыі і час дала б сярэднім і слабым. Менавіта ім трэба падказка настаўніка і час, каб палепшыць свой вынік».*

Наталля Ільініч, в. Талька.

Гісторыя: *«Выкарыстанне пісьмовай зваротнай сувязі неабходна толькі пры падрыхтоўцы да праверачнай работы, пры праверцы пісьмовых заданняў (гістарычных сачыненняў-разважанняў, параўнальных табліц»).*

Наталля Лук'яненка, г. Асіповічы.

Пачатковыя класы: *«Наконт пісьмовых каментароў думаю так: іх можна даваць 3-4 вучням (па выбары настаўніка ці жаданні саміх вучняў), але наступным разам каментар атрымаюць ужо іншыя 3-4 вучні, потым яшчэ 3-4 вучні… У выніку кожны вучань павінен атрымаць каментар настаўніка на сваю працу. Узнікае пытанне: як пісаць каментар вучню, работа якога выканана выдатна? Такія работы таксама патрабуюць каментароў настаўніка. У каментары можа быць праблемнае пытанне, якое пакажа больш шырокі кантэкст тэмы, ці рэкамендацыя правесці даследаванне нейкага аспекту тэмы».*

Алена Радзевіч, г. Мінск.

Гісторыя: *«не забывацца пра зваротную сувязь падчас вуснага адказу вучня. Зрэшты, «такога роду сувязь цалкам заснаваная на імправізацыі і якая-небудзь сістэма ўмоўных пазначэнняў тут непрымальная. Усё заснавана на навадных пытаннях, якія неабходна задаваць не пасля, а абавязкова падчас, адказу, на падбадзёрванні вучня (нават элементарнае «Та-а-а-к…», «Дакладна…», «Правільна…» аказвае выдатнае псіхалагічнае ўздзеянне на таго, хто адказвае і дае яму арыенцір правільнасці адказу), на міміцы і жэстах…»*

Андрэй Кузьмін, г. Крычаў.

«Валерыя напісала казку «Чароўныя агуркі». Яе я прачытала адразу на перапынку пры Валерыі. Выказала захапленне арыгінальнасцю думкі, сюжэтам. Папрасіла вызначыць аўтарку від казкі. – Чарадзейная. – А якія яшчэ рысы мае чарадзейная казка? – Чарадзейныя, незвычайныя падзеі, героі. – Успомні, якія падзеі былі, напрыклад, у казцы «Залаты птах»? – Тры пакоі ў палацы, меч, гадзіннік, клетку з залатым птахам. – Ці можна ўвесці падарожжа па незвычайным палацы і гераіні тваёй казкі? – А чаму б і не. – А ці можаш ты, Лера, уявіць сябе на месцы гераіні сваёй казкі? Якое б ты жаданне загадала, з'ядаючы чароўны агурок? – О! Колькі б жаданняў я загадала б! – А паспрабуй!»

Алена Казлова, г. Полацк.

Хімія: *«Первый вопрос, который задал ученик, касался не ОС, а его ответа в работе. – Разве при горении угля не выпадает осадок? А пепел? - Ты не смотрел в энциклопедиях или интернете что такое пепел? - Ещё нет. - Думаю, что тебе это по плечу. Когда узнаешь, чем является пепел, поста райся установить, какая связь между нашим пеплом, параграфом 2 учебника и задачей № 478 в сборнике задач. За это можно получить 10 баллов».*

Леанід Шафарэвіч, г. Ліда.

Беларуская мова: *«На маю думку, пісьмовая ЗС на ўроках беларускай мовы і літаратуры больш карысная пры праверцы рознага кшталту творчых работ (сачыненняў, пераказаў, перакладаў, водгуку і г. д.). Пры ацэньванні дамашняй ці класнай работы пісьмовую або вусную ЗС можна выкарыстоўваць у залежнасці ад сітуацыі. Калі ў вучня назіраюцца вялікія цяжкасці пры вывучэнні той ці іншай тэмы, то яму больш карыснай будзе, мне здаецца, вусная ЗС на індывідуальных занятках, на перапынку».*

Таццяна Батура, г. Мінск.

Многія з ментараў і студэнтаў звяртаюць увагу на неабходнасць дамовы з вучнем (вучнямі) і абавязковага выканання яе ўмоў.

«Дамоўцеся са слабымі вучнямі: вывучы пункты 2, 3. І па гэтых пунктах атрымаеш праверачную работу. Пры ўмове правільнага выканання атрымаеш «6» балаў. Ад Вас гэта запатрабуе дадатковага часу на падрыхтоўку. Але выйграеце ў іншым. І тады дыялогі з вучнямі будуць куды больш прыемнымі».

Галіна Сухава, г. Віцебск.

Настаўніца геаграфіі прапануе: *«Один из способов, чтобы все же меньше писать, – это парная работа учащихся, где записи делаются обоими, но тетрадь сдается на проверку одна. Здесь мы установили правило, что в следующий раз, во время письменного отчёта о проделанной работе, его сдает другой участник пары».*

Галіна Раманоўская, г. Гомель.

Настаўнікі выкарыстоўваюць розныя прыёмы, каб пры напісанні каментараў эканоміць час, мінімізаваць выдаткі, але захаваць пры гэтым якасць каментара. Прапановы самыя розныя.

Настаўнік беларускай мовы раіць: *«Таксама лічу, што ў наш час настаўніку можна і трэба выкарыстоўваць камп'ютар для стварэння ЗС, каб электронную версію разгорнутага каментара вучні маглі пабачыць, напрыклад, у сацыяльных сетках і там, кіруючыся ўмоўнымі знакамі ў сшытках, маглі самі выбраць неабходныя элементы зваротнай сувязі для выпраўлення ўласнай работы і рэкамендацыі для далейшага навучання».*

Юрась Каласоўскі, г. Магілёў.

Яго падтрымлівае настаўніца матэматыкі: *«Комментарии в некоторых работах были похожи – одни и те же ошибки. Прихожу к мысли писать комментарии на компьютере, распечатывать и вклеивать в работы учеников».*

Алена Несцярук, г. Мінск

4.4.6. Колькі разоў можна выпраўляць працу вучня?

Са зніжэннем працаёмкасці напісання каментароў звязана пытанне колькасці выпраўленняў вучнёўскіх прац.

«Падаецца, што пра колькасць разоў выпраўлення адной работы можна дамовіцца разам з вучнямі (2-3 разы, напрыклад, ці цягам тыдня – двух), бо зацягнутасць у напісанні работы не прыводзіць да станоўчых вынікаў. Вучням цікавая работа, пакуль яна актуальная, настаўнік, з другога боку, можа і забыцца пра гэтую работу (вучань жа ў яго не адзін!). Потым зноў задам і сабе, і вам пытанне: а ці не будзе шматразовае выпраўленне работы («дацягванне» яе да 10 балаў) – штучным узрошчваннем спажыўца, якому прапаноўваюць гатовыя рашэнні, а ён толькі рэалізуе, што яму прапанавалі??? Нельга яшчэ забывацца на зону бліжэйшага развіцця вучня: ад некага можна чакаць суперрашэнняў, а некага задаволіць і 6 балаў, бо да гэтага ён атрымліваў 3-4».

Алена Казлова, г. Полацк.

«Мне кажется, что за один раз можно решить эту проблему у большинства ребят. Те задания, что были в моей работе ребята исправили с первой попытки. Но я допускаю, что и ребята бывают разные (не у всех с первой попытки всё получается) и задачи бывают разные».

Алена Несцярук, г. Мінск.

Але самае галоўнае, на наш погляд, наступнае.

«Работы стало больше, однако больше стало и внимания к мелочам у учащихся. Делаю пометки на полях планов урока, отмечая то, что, по мнению учащихся, нужно исправить. Некоторые формы работы заменить или отменить. Более критично, таким образом, стала относиться к планированию урока. Внимательнее продумываю наштобузу для письменных работ, чтобы они были сформулированы так, чтобы обойтись потом краткими комментариями».

Галіна Раманоўская, г. Гомель.

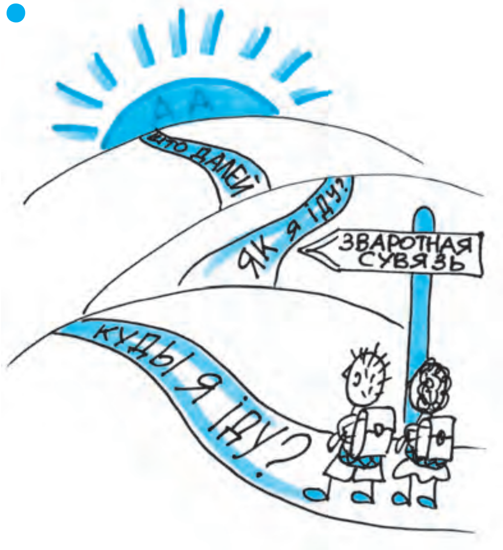
«Опыт позволяет учителю прогнозировать ошибки учащихся, поэтому возможные рекомендации можно продумать заранее при составлении наштобузу. Это позволит сократить время, а сделать просто запись в тетради много времени не занимает».

Леанід Шафарэвіч, г. Ліда.

Добра рэзюмуе ментар філолагаў: *«АА – не індывідуальны патранаж настаўнікам кожнага вучня, а эканамічнае індывідуальнае ўказанне на тое, як выправіць памылкі, палепшыць сваю паспяховасць. Якасць ЗС правяраецца самастойнасцю вучняў. Калі дзеці пасля ўрокаў задаюць пытанні «Што гэта?», то трэба нешта мяняць, спрашчаць, канкрэтызаваць».*

Галіна Сухава, г. Віцебск.

На заканчэнне падкрэслім, што ў АА зваротная сувязь носіць комплексны характар, паколькі забяспечвае ўзаемную інфармаванасць настаўнікаў, вучняў і іх бацькоў. ЗС з'яўляецца магутным фактарам павышэння матывацыі і адказнасці вучняў, іх акадэмічнай паспяховасці. Таксама ўсебаковая ЗС – гэта ўмова для добрых канструктыўных бесканфліктных стасункаў паміж суб'ектамі адукацыйнага працэсу.



Эла ЯКУБОЎСКАЯ

4.5. Тэхніка задавання пытанняў

Ключавое пытанне: Як павысіць каэфіцыент карыснага дзеяння «запытальнай дзейнасці настаўніка»?

Калега, вы на сваіх уроках часта выкарыстоўваеце пытанні да вучняў, на якія яны адказваюць і вусна, і пісьмова. Наколькі, на вашу думку, эфектыўная вашая «апытальная дзейнасць»? Што Вы думаеце можна палепшыць? Прыдумайце тры спосабы ўзмацнення практыкі працы з пытаннямі на ўроку. Не спяшайцеся, падумайце, можаце абмеркаваць з калегамі. А цяпер прачытайце гэты параграф. Цікава, ці знойдзеце вы пацвярджэнне вашым думкам?

4.5.1. Аб звычайнай практыцы працы з пытаннямі на ўроку

Навошта чалавек фармулюе і ставіць пытанні? «Каб атрымаць інфармацыю, у якой ён мае неабходнасць. Пытаючыся, мы атрымліваем адказы і тым самым набываем патрэбную інфармацыю, яе ацэньваем, заяўляем пра сваю пазіцыю, стаўленне да прадмета дыялогу, узровень валодання матэрыялам ці сітуацыяй. Пытанні патрэбныя для таго, каб арыентавацца ў навакольным свеце, і той, хто ўмее іх задаваць, арыентуецца лепш, чым той, хто не ўмее».[1]

Настаўнікі даволі часта задаюць пытанні і патрабуюць ад вучняў адказаць на іх. Навучанне грунтуецца менавіта на задаванні пытанняў: або хтосьці ставіць пытанні нам, або мы іх задаём самі сабе. Без добрых пытанняў няма навучання. Калі вучняў заахвочваюць думаць і заахвочваюць іх мысленне, у іх будзе жаданне вучыцца. Самы эфектыўны спосаб заахвоціць вучняў думаць – гэта задаваць ім стымулюючыя пытанні.



[1] **Запрудский Н. И.** Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся: Пособие для учиттеля / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2012. С. 84

Настаўнікі задаюць шмат закрытых пытанняў і часта самі на іх адказваюць. Напрыклад: «Ад якіх велічынь залежыць электрычнае супраціўленне?» Часта мы ставім пытанні на праверку ведаў вучняў – так званыя пытанні пра факты. Напрыклад: «Калі адбылася Грунвальдская бітва?», «У якіх адзінках вымяраецца напружанне?» Такія пытанні таксама неабходныя, яны паказваюць, наколькі вучань добра ведае матэрыял. Але пры гэтым яны не прымушаюць школьнікаў разважаць. Цікавае назіранне: дзеці, якія да школы ахвотна распытваюць бацькоў і выхавальнікаў пра ўсё, што яны бачаць, страчваюць такую цікаўнасць у школе. Магчыма, гэта вынікае з таго, што інфармацыю яны атрымліваюць раней, чым паспяваюць ёй зацікавіцца. Да таго ж, мы даём ім зашмат паведамленняў, не пакідаючы часу на роздум і развагі. Яшчэ ёсць прычына, чаму нашы пытанні не дасягаюць мэты матываваць вучняў: настаўнік ставіць пытанні пра тое, што добра ведае сам і што дзецям нецікава.

Настаўнікі звычайна не думаюць пра тое, якім чынам яны працуюць з пытаннямі. На пытанне «Як доўга пасля пастаноўкі пытання Вы чакаеце адказу вучня?» – большасць настаўнікаў адказвалі так: «Некалькі секунд». А на пытанне «Як Вы думаеце, ці многія вучні ўдзельнічаюць у адказах на пытанні?», настаўнікі, як правіла, адказвалі, што імкнуцца задаваць пытанні розным вучням. Але насамрэч атрымліваецца іншае: апытваюцца толькі некаторыя вучні.

Большасць настаўнікаў задаюць закрытыя пытанні, прапануюць вучням тэсты, якія не патрабуюць грунтоўных адказаў, а значыць, і часу на роздум. Многія педагогі ўвогуле не даюць вучням такога часу і выклікаюць першага вучня, які падымае руку. Такім чынам, час на роздум над пытаннем працягваецца да першай узнятай рукі. Калі ж такіх няма, настаўнік звычайна сам адказвае на пастаўленае пытанне. Вучні прызвычайваюцца да падобнай сітуацыі і перастаюць разважаць над адказам. Яны спадзяюцца, што на пытанне адкажа хтосьці іншы: вучань, які заўсёды падымае руку, або сам настаўнік. Часта аказваецца, што настаўнік выклікае толькі пэўных вучняў, як правіла, найбольш здольных. Ён робіць так таму, што хоча хутка атрымаць правільны адказ, які звычайна можа даць здольны вучань.

Назіраюцца і іншыя недахопы: пытанні датычацца другарадных аспектаў зместу навучання, задаюцца аднатыпныя або вельмі складаныя пытанні, пытанні, якія не закранаюць працэс вучэння, настаўнік сам адказвае на пастаўленыя ім пытанні і г. д.

4.5.2. Пра новыя спосабы працы з пытаннямі на ўроках

Стратэгія актыўнай ацэнкі прапануе прытрымлівацца наступных рэкамендацый.

1. Пажадана па магчымасці адмаўляцца ад пастаноўкі пытанняў, адказы на якія настаўнік ведае сам. Напрыклад, замест пытання «Што называецца інерцыяй?» лепш спытаць: «Як ты разумееш гэту з'яву – інерцыя?» Такім чынам, замест закрытага пытання, адказ на якое настаўнік ведае, ён пытаецца пра тое, чаго сам не ведае – як вучань разумее гэту з'яву. Пры гэтым навучэнцу становіцца зразумела, што для настаўніка галоўнае не інерцыя, а ён (вучань), яго разуменне гэтай з'явы. Прапануецца часцей прымяняць адкрытыя пытанні, на якія

няма адказу ў падручніках, і, магчыма, настаўнік сам не ведае, як правільна адказаць. Гэта пытанні, адказы на якія могуць мець альтэрнатывы, ствараюць перадумовы для вылучэння вучнямі сваіх версій і ідэй, стымулююць іх разумовую актыўнасць, развіваюць крытычнае мысленне.

У падручніках, дыдактычных дапаможніках для вучняў у асноўным прапануюцца пытанні закрытыя. Як жа іх ператварыць у адкрытыя пытанні, якія зацікаўліваюць, пабуджаюць да роздуму, творчасці, дзейнасці. Для гэтага ёсць некалькі стратэгій (*прыклады ўзяты з кніг М. Запрудскага*[1] *і Д. Стэрны*[2]):

Стратэгія 1. Выбар правільнага адказу і абгрунтаванне свайго выбару

Першапачатковае пытанне	Перайначанае пытанне пры дапамозе набору адказаў
Якія фізічныя практыкаванні добра ўплываюць на функцыянаванне сэрца?	Што з пералічанага добра ўплывае на функцыянаванне сэрца: ровар, шпацыр, гольф, плаванне, скокі з парашутам, стралянне з луку? Паспрабуй патлумачыць
Якія рысы ўласцівыя добраму сябру?	Якія з пералічаных рысаў уласцівыя добраму сябру: ветлівасць, шчырасць, шчодрасць на смачнае, здзекаванне з іншых, добры выгляд, вернасць? Чакаю вашага абгрунтавання
Што трэба раслінам для росту?	Што з пералічанага неабходна для росту раслін: паветра, вада, святло, цяпло, глеба, малако? Чаму вы так думаеце?

Стратэгія 2. Перайначванне пытання на сцвярджэнне, з якім вучні могуць пагадзіцца альбо не і абгрунтаваць свой выбар

Першапачатковае пытанне	Пытанне перайначанае на сцвярджэнне
Якія фізічныя практыкаванні добра ўплываюць на функцыянаванне сэрца?	Усе фізічныя практыкаванні паляпшаюць функцыянаванне сэрца. Ты згодны? Чаму так? Чаму не?
Якія матэрыялы маюць магнітныя ўласцівасці, а якія – не?	Усе матэрыялы маюць магнітныя ўласцівасці. Ты згодны? Чаму так? Чаму не?
Калі трэнне карыснае, а калі не?	Трэнне заўсёды карыснае. Ты згодны? Чаму так? Чаму не?
Як можна праверыць, ці дзеліцца дадзеная лічба на 4?	Цотныя лічбы дзеляцца на 4. Ты згодны? Чаму так? Чаму не?

Стратэгія 3. Пошук адрозненняў: чаму гэта – добра, а гэта – дрэнна?

Першапачатковае пытанне	Перайначанае пытанне падкрэслівае супрацьпастаўленне
Якую ежу мы лічым здаровай?	Чыпсам ці чорнаму хлебу трэба аддаваць перавагу?
Што трэба зрабіць, каб пачаў працаваць электрычны ланцуг?	Які з двух электрычных ланцугоў знаходзіцца ў рабочым стане?
Як выглядае кінематычны закон роўнапаскоранага руху?	Якая з гэтых формул апісвае роўнапаскораны рух?

Стратэгія 4. Агучванне адказу і пастаноўка пытання, якім чынам мы дайшлі да гэтага адказу

Першапачатковае пытанне	Перайначанае пытанне ўключае адказ
Якія ты памятаеш злучнікі?	Чаму мы называем злучнікамі выразы «але», «такім чынам», «і»?
Калі на Зямлі самая доўгая ноч?	Чаму 22 снежня называюць днём зімовага сонцастаяння?
Якія ўласцівасці належаць пластыку?	Чаму пластык выкарыстоўваецца для вытворчасці сучасных цацак?

Стратэгія 5. Прадстаўленне іншага бачання праблемы

Першапачатковае пытанне	Перайначанае пытанне падкрэслівае іншую перспектыву
Якая з'ява называецца інерцыяй?	Як ты думаеш, чаму трэба ведаць, што такое інерцыя?
Чым шкоднае паленне цыгарэтаў?	Ці варта даваць людзям свабодны выбар на паленне цыгарэтаў?
Як на тэрыторыі Беларусі развіваліся падзеі ў першыя дні Вялікай Айчыннай вайны?	Якім мог бы быць пачатак Вялікай Айчыннай вайны, каб не быў рэпрэсаваны камандны састаў Савецкай арміі?

2. Трэба істотна павялічваць час чакання адказаў ад вучняў. Можна палічыць цішком – гэта дапамагае вытрымаць цішыню, якая «павісае» ў класе пасля зададзенага пытання. Некаторыя настаўнікі выкарыстоўваюць пясочныя гадзіннікі, змешчаныя на бачным месцы ў класе. Чакаць складана – Вы, відавочна, памятаеце гэты невыносны цяжар мёртвай цішыні. Паспрабуйце спачатку пачакаць 5 секунд, а потым выклікаць каго-небудзь. Выгады ад павелічэння часу чакання неаспрэчныя, паколькі:

- вучні маюць магчымасць разважаць;
- змяншаецца колькасць выпадкаў адсутнасці адказу;
- вучні становяцца больш упэўненымі ў сабе;
- вучні выкарыстоўваюць або ўдакладняюць адказы аднакласнікаў;
- вучні прапаноўваюць больш альтэрнатыўных рашэнняў.



Часта, асабліва ў малодшых класах, вучні адразу пасля агучвання пытання падымаюць руку, імкнучыся адказаць на яго. Руку паднімаюць нават тыя, хто не ведае адказ. Мы раім прытрымлівацца правіла непадымання рук. Настаўнік чакае адказу і пасля таго, як вызначаны час скончыцца, выклікае пэўнага вучня. Гэта гарантуе, што ўсе вучні будуць думаць, шукаць адказ на гэтае пытанне, паколькі любы з іх можа быць выкліканы. Многія з настаўнікаў, якія вучыліся на курсах па АА, сталі карыстацца правілам непадымання рук і выклікаць вучняў для адказу з дапамогай лёсавання. Ім удалося замяніць у класе атмасферу канкурэнцыі на супрацоўніцтва.



Настаўнікі пацікавіліся адносінамі вучняў да гэтага новаўвядзення. Вось што адказалі вучні:

Добра, што ёсць час падумаць, таму што часта вельмі цяжка бывае хутка ўспомніць штосьці, бо на сёння так шмат задалі па ўсіх прадметах.

А мне падабаецца працэс, калі настаўнік цягне палоскі з нашымі імёнамі, заўсёды ўзнікаюць думкі «хто наступны» і трэба заўсёды быць падрыхтаваным, бо выклікаць могуць у любы час!

Я часта ведаю, але не жадаю адказваць. А сёння некалькі разоў выцягвалі маё імя, і я адказала, і нават спадабалася.

Мне вельмі падабаецца выкарыстанне палосак з імёнамі, калі выбіраюць, хто будзе адказваць. Нельга думаць, пашанцуе мне сёння, ці не. Можа пранясе? Усім трэба разважаць над пытаннямі і быць гатовымі адказваць.

Добра, што выклікаеце па палосках, а то заўсёды руку цягнуць і адказваюць адны і тыя ж.

Мне спадабалася. Па-першае, заўсёды па імені выклікаюць. Па-другое, больш камфортна адчуваеш сябе на ўроку.

Раней было так: хто першы паднімае руку, той лепшы. А астатнія?

Падабаецца правіла непадымання рукі. Гэта вельмі справядлівае правіла. Няма розніцы, які ты ў спісе і колькі ў цябе адзнак у журнале. Ва ўсіх ёсць шанс адказаць. Нават у тых, хто не жадае адказваць сам.

Цікавымі былі меркаванні настаўнікаў, якія былі ўдзельнікамі дыстанцыйных курсаў:

Я жадаю распавесці пра рэакцыю на правіла непадымання рукі не з боку настаўнікаў, а – бацькоў. Праходзіў бацькоўскі сход, і наступіў такі момант, калі ўсе запланаваныя мной пытанні былі вырашаны, але бацькі і не сыходзяць, і нічога не пытаюць. І тут я прапанавала выказаць свае прапановы ці праблемы, як іх дзеці, шляхам выцягвання палосак з прозвішчамі. І о цуд! Бацькі пачалі, не ўтойваючы выказваць праблемы, заўвагі, пажаданні. Выказаліся ўсе! Хоць да гэтага гатовыя былі сысці дахаты са сваімі праблемамі .

Алена Нікіфаровіч, г. Глыбокае

Заўсёды на ўроках ёсць вучні, якія з усяе сілы цягнуць руку ўверх. Настаўнік іх не жадае пакрыўдзіць.У мяне у класе такіх рук заўсёды шмат, таму што ў 11 гадоў дзеці заўсёды хочуць быць першымі і лепшымі, каб выклікалі толькі іх. Праблема сышла адразу, калі стала выкарыстоўваць палоскі з прозвішчамі, бо «выбар робіць лёс». Адзначу наступнае: гэты прыём прымусіў усіх вучняў шукаць адказ на пастаўленае пытанне, а не спадзявацца «авось не выклікаюць».

Алена Ластоўская, г. Глыбокае.

Цяпер я даю часу для абдумвання больш. Гэта бывае складана, бо пытанні бываюць простымі і шматлікія вучні гатовыя адказваць нашмат раней.

І таму цяпер я пачынаю змяняць фармулёўку пытанняў, каб абдумванне адказаў займала больш часу, а адказы былі значныя для выніку ўрока.

Людміла Яршова, г. Мінск.

Імкнуся разнастаіць сваю дзейнасць нават у вызначэнні тых, хто будзе адказваць. Напрыклад, на адным уроку прапаную адказаць тым, хто нарадзіўся ў гэтым месяцы (напярэдадні гляджу ў канец журнала): «Даша, ты святкуеш у гэтым месяцы імяніны, магчыма, сённяшні ўрок – твой «зорны час», паспрабуй адказаць», або ў каго нумар па спісе супадае з датай правядзення ўрока, або тых, чый колер адзення супадае з маім: «Мікіта, сёння ў нас з табой вопратка аднолькавага колеру, можа, і думкі ў нас сёння аднолькавыя будуць?».

Ірына Адзіянава, г. Магілёў.

3. Настаўнік можа дапамагчы навучэнцам пашукаць адказ на пытанне, рэкамендуючы размовы ў парах, каб вучні абменьваліся думкамі, узгаднялі, які адказ на пытанне больш правільны. Важна належным чынам падабраць пары вучняў, каб асоба, не вельмі моцная ў дадзеным прадмеце, магла працаваць з тым вучнем, хто мае лепшыя веды ці, напрыклад, лягчэй запамінае. Бо мэта настаўніка – не паказаць вучню, чаго ён не ведае ці не ўмее, а падтрымаць працэс навучання. Такім чынам, калі вучань чагосьці не ўмее ці не ведае, але даведаецца ці пачуе гэта ад сябра, ён можа гэта запомніць – што паспрыяе навучанню. Пасля абмеркавання адказу настаўнік можа папрасіць агучыць яго. Гэты метад значна зніжае стрэс навучэнцаў, звязаны з неабходнасцю самастойна даваць адказ. Абмеркаванне ў парах таксама можа паказаць навучэнцам розныя спосабы ўспрымання праблемы. Яны лепш разумеюць матэрыял, калі тлумачаць яго іншым.



Звернемся да меркаванняў вучняў наконт магчымасці абмеркавання адказу на пытанне ў парах:

Мне падабаецца ў групе абмяркоўваць пытанні, якія задае настаўнік. Калі выказваецца нехта іншы, у мяне ўзнікаюць думкі «а чаму я да гэтага не дадумаўся?» або, наадварот, «мой пункт погляду быў самым цікавым».

Калі я чагосьці не ведаю, то мы разам знойдзем адказ на пытанне! А калі мы адкажам штосьці няправільна, то вінаваты буду не адзін я!

Хоць мяне і не выклікалі – але я змог выказаць сваю думку сябру.

На гэтыя пытанні няма адказу ў падручніку. Калі мы абмяркоўваем удваіх – гэта цікава, таму што мы думаем па-рознаму і пасля можам адказаць лепш.

Мне вельмі падабаецца шукаць адказ у парах, паколькі я магу праверыць свае веды, удакладніць іх і адначасова навучыць свайго суседа. Я стала менш баяцца.

У парах працаваць зручней, чым у групах, нават маленькіх. Тут больш магчымасці выказацца. І не так саромеешся, чым пры 3 – 4-х чалавеках. І не заўсёды трэба слухаць лідара.

Мне лягчэй спачатку адказаць на пытанне суседу, а потым – Вам… Гэта як рэпетыцыя.

Працаваць у пары добра, таму што ёсць адна мая думка, ёсць другая думка – майго суседа. У нас ужо ёсць дзве думкі, а гэта цэлая скарбонка, ды яшчэ разам да трэцяй можам прыйсці.

4. Пажадана змяніць стаўленне да няправільных адказаў, якія можна выкарыстаць на карысць навучання. Калі Вы хочаце, каб вучні ахвотна адказвалі на вашы пытанні, трэба навучыцца правільна рэагаваць на іх няправільныя адказы. Часта няправільны адказ паказвае, як можна зрабіць недакладныя высновы або якім чынам вучні робяць тыповыя памылкі. Настаўнік можа нават парадавацца няправільнаму адказу, паколькі, дзякуючы яму ён можа лепш растлумачыць пэўнае пытанне. Ён можа таксама падзякаваць вучням за няправільны адказ, таму што ён часам дапамагае знайсці лепшы кірунак вырашэння праблемы. Мы павінны дапускаць адказ кшталту: «Я не ведаю». Гэта таксама важная інфармацыя. Настаўнік можа ўбачыць, што вучні яшчэ не засвоілі матэрыял або неабходна пачаць у класе дыскусію па гэтай тэме.

Ясна, што мы пачуваемся незадаволенымі, калі вучань няслушна адказвае на пытанне, нягледзячы на тое, што мы прыклалі столькі намаганняў і высілкаў на тлумачэнне матэрыялу. Але мы можам дапусціць, што вучань не быў уважлівым і не вучыў; што мы недастаткова добра патлумачылі матэрыял. У першым выпадку з'яўляецца думка «Ён мяне ігнаруе, не паважае», у другім мы адчуваем, што не здолелі выканаць сваю ролю. А насамрэч, памылак не дапускае толькі той, хто нічога не робіць! Памылковы адказ вучня сведчыць, што вучань мае нейкую праблему альбо нашы тлумачэнні былі недастатковымі ці незразумелымі. Аднак гэтак жа, як і вучань, настаўнік таксама мае права быць недасканалым і памыляцца. Кожны вучань не падобны да іншых, а наш спосаб тлумачэння не можа быць універсальным для кожнай асобы. Належнай рэакцыяй

на памылковы адказ вучня будзе спакойнае выпраўленне. Можа нават здарыцца, што такая памылка стане выдатным ключавым пытаннем да наступнага ўрока, калі яна вынікае з няведання, звязанага з новым вучэбным матэрыялам.

Меркаванні настаўнікаў, якія былі ўдзельнікамі дыстанцыйных курсаў.

«Які б адказ вучань не даў, я абавязкова дзякую яму за тое, што выказаў сваю думку, хвалю за спробу адказаць. Калі адказ памылковы, прашу дзяцей у карэктнай форме паправіць вучня або выказаць сваё меркаванне. А ўдалыя, бліскучыя адказы мы сустракаем апладысментамі, паціскаем руку аўтару, паказваем жэстам «ok». Я назіраю за вучнямі ў такія моманты і адчуваю, што яны яшчэ не раз паспрабуюць аказацца ў такім цэнтры ўвагі».

Дзіяна Лявонава, г. Глыбокае.

«На пачатку ўрока я прапаную навучэнцам намаляваць на лісточку каляровымі алоўкамі ці маркерамі малюнак на тэму «Што я ведаю пра магніты». Не абмяркоўваючы малюнкі, мы іх вывешваем на сцяну ўздоўж класа, у канцы ўрока мы вяртаемся да гэтых малюнкаў. Я стаўлю пытанне: «Што вы жадалі б змяніць ці дапоўніць у сваіх малюнках, улічваючы тое, пра што вы даведаліся сёння на ўроку?»

Алена Гаўруковіч, в. Лапічы.

«Пры выкананні задання «з шэрагу лікаў абярыце простыя лікі» вучань назваў лік 1 і аргументаваў: «Ён падзяляецца на сябе і на адзінку, іншых дзельнікаў няма». Я папрасіла даць азначэнне простага ліку: толькі чацвёрты з выкліканых даў поўнае і выразнае азначэнне. Вынікала, што просты лік мае два розных дзельнікі, далей з лёгкасцю даказалі, што 1 не з'яўляецца простым лікам. Зрабілі выснову: азначэнні трэба вучыць, кожнае слова ў азначэнні важна, трэба правільна разумець матэматычныя правілы».

Алена Міхайлава, г. Магілёў.

?! 4.5.3. Ключавыя пытанні

У актыўнай ацэнцы шырока выкарыстоўваюцца пытанні, якія стымулююць у вучняў жаданне шукаць на іх адказы і актывізуюць пазнавальную цікавасць і актыўнасць, прыцягваюць увагу, садзейнічаюць засваенню вучэбнага матэрыялу, правакуюць дыскусію, ствараюць праблемную сітуацыю. Ключавое пытанне - гэта той кручок, які «чапляе» ўвагу вучня і не адпускае яе датуль, пакуль адказ на пытанне не знойдзены.

Гэта такія пытанні, якія закранаюць больш шырокі кантэкст тэмы, чым прыведзены ў падручніку змест, якія выводзяць навучэнцаў за межы школьнага жыцця, якія ствараюць на ўроку сітуацыю пазнавальнай напружанасці. Гэтыя пытанні павінны:

- падкрэсліваць мэты навучання і паскараць іх рэалізацыю;
- выклікаць жаданне адказаць на пытанне;
- абуджаць цікавасць кожнага вучня;
- заахвочваць вучняў да самастойнага пошуку адказаў;
- заахвочваць вучняў аргументаваць свае думкі і спосаб пошуку адказаў.



Настаўнік павінен падрыхтаваць пытанне да ўрока, на этапе падрыхтоўкі. Мы раім задаваць ключавыя пытанні ў пачатку ўрока, каб даць вучням магчымасць шукаць на іх адказы на працягу ўсяго занятку. Па ходзе ўрока і на яго завяршэнні настаўнік і навучэнцы зноў і зноў вяртаюцца да ключавога пытання. Спачатку – як ідзе працэс пошуку адказу, а потым – які адказ на пытанне, ці знайшлі яго?

Звычайна ключавыя пытанні – гэта адкрытыя пытанні. Яны павінны быць сфармуляваны так, каб чалавек жадаў шукаць на іх адказы, і пачынацца словамі «чаму», «якім чынам», «пры якіх умовах», «якія вашы здагадкі», «на чым будуецца ваша ўпэўненасць», «якім будзе ваша рашэнне з нагоды». Такое пытанне патрабуе разгорнутага адказу ў вольнай форме.

Ключавыя пытанні натхняюць вучняў на мысленне, пры гэтым не прадугледжваюць праверку іх ведаў па дадзенай тэме. Цікава наконт ключавых пытанняў выказалася:

« …часам бывае цяжка прыдумаць такое ключавое пытанне, каб увесці вучняў у тэму ўрока. Некаторыя тэмы самі «просяць» такіх пытанняў. А да некаторых вельмі складана яны падбіраюцца. Але на ўроках я бачу, што вучням цікава самім знайсці на яго адказ, працуючы над тэмай. Атрымліваецца так, што настаўнік ідзе «не з ведамі да вучняў, а з вучнямі да ведаў!!!».

Юлія Паўлава, г. Барысаў.

Яшчэ адно меркаванне:

«Хачу адзначыць, што падабраць ключавое пытанне, якое зацікавіла б вучняў, прымусіла ўсіх шукаць адказ, – справа для мяне даволі нялёгкая, але цікавая. Гэта падштурхоўвае мяне да пошуку займальнага матэрыялу, цікавай дадатковай інфармацыі, якая можа быць выкарыстана на

занятках і як дыдактычны ці ілюстрацыйны матэрыял. Я згодна з тым, што неабходна ствараць «банк» ключавых пытанняў, абменьваючыся імі з калегамі».

Таццяна Батура, г. Мінск.

«З аднаго боку, мы накіроўваем навучэнцаў на вызначаную канкрэтызацыю ведаў (назваць 3 прычыны, запомніць 2 даты і г. д.). Ключавое пытанне – гэта пытанне творчае і яно проста неабходна, каб вучань якраз здолеў выкарыстаць гэтыя веды. Вось і атрымліваецца: ідзём ад простага да складанага, ад механічнага запамінання – да творчасці».

Андрэй Лянчэўскі, г. Асіповічы.

Што трэба зрабіць, каб сфармуляваць добрае ключавое пытанне:

- яшчэ раз прааналізаваць мэту ўрока;
- падумаць, як гэтая мэта спалучаецца з раней вывучаным матэрыялам, з іншымі ведамі пра навакольны свет, якія атрыманы на ўроках па іншых прадметах;
- паразважаць, якое пытанне магло б зацікавіць вучняў і заахвоціць іх да пошуку адказаў.

Ключавое пытанне, як адзначалася, не можа быць закрытым, бо не выкарыстоўваецца для праверкі ведаў. Настаўнік задае ключавое пытанне, каб павысіць матывацыю, каб вучні паразважалі над магчымым адказам і паспрабавалі яго даць. Адначасова настаўнік гаворыць дзецям, што разам з імі ён будзе шукаць адказ на пастаўленае пытанне. Галоўнае, каб вучні былі зацікаўлены ў атрыманні адказу на гэтае пытанне. Часам знайсці адказ вельмі цяжка або нават немагчыма, але такую выснову павінны зрабіць самі вучні.



Як адзначае Данута Стэрна, ключавыя пытанні не абавязкова маюць «пытальны» выгляд. Гэта могуць быць праблемы, гіпотэзы, малюнак ці здымак, калаж ці паводзіны настаўніка.

Добры прыклад ключавога пытання ў выглядзе праблемнай сітуацыі прадстаўлены ў праекце конкурснага ўрока.

Настаўнік. *Хачу зачытаць вам выказванне аўстрыйскага эканаміста XX ст. Фрыдрыха Аўгуста фон Хайека: «Абяцанне свабоды стала, несумненна, адным з наймацнейшых сродкаў сацыялістычнай прапаганды, якая пасеяла ў людзях упэўненасць, што сацыялізм прынясе вызваленне...». Назавіце ключавое слова, якім апісваецца сацыялізм.*

Меркаваны адказ*. Свабода.*

Настаўнік. *Прапаную прагледзець урывак хронікі падзей у Чэхаславакіі ў 1968 г. Ці ёсць супярэчнасць у тым, што вы бачылі на экране і ў тым, што прапагандавалі прыхільнікі сацыялізму? У чым яна?*

Меркаваны адказ*. Абяцалі свабоду, а атрымалі танкі на вуліцах.*

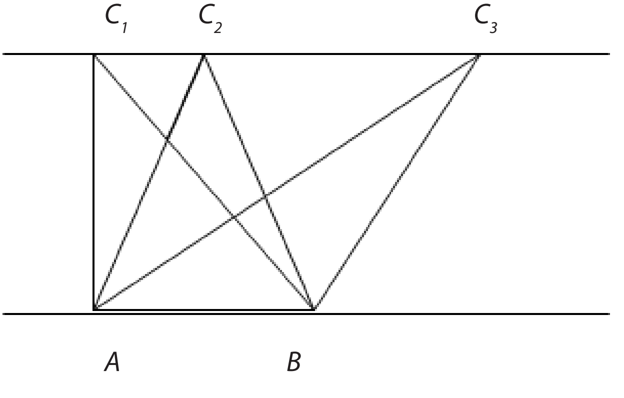
Настаўнік. *На вашу думку, якім можа быць працяг выказвання Хайека (гэта і ёсць ключавое пытанне).*

Аксана Колтан, г. Мядзел.

Настаўнікі фізікі часта выкарыстоўваюць у якасці ключавога пытання пастаноўку эксперымента. Перад вывучэннем з'явы электрамагнітнай індукцыі навучэнцам нагадваюць умовы існавання току ў ланцугу – наяўнасць крыніцы тока! Дэманструюць дослед – рух магніта адносна шпулі, замкнёнай на гальванометр – ствараецца праблемная сітуацыя: ток узнікае ў шпулі без крыніцы! У чым справа? Гэты эксперымент паказваюць усе настаўнікі, але важна з проста дэманстрацыйнага ператварыць яго ў праблемны.

Для цікавага пачатку ўрока па гісторыі па тэме «Адмена прыгоннага права» настаўніца І. Шымко выкарыстала малюнак у якасці пытання: селянін стаіць на адной назе на невялікім кавалачку зямлі і чухае патыліцу. Яна звярнула ўвагу вучняў на гэты малюнак і прапанавала ў канцы ўрока адказаць, што ён азначае.

На ўроку матэматыкі настаўнік прапанаваў ключавое пытанне ў выглядзе вылучэння гіпотэзы. Вучням было прапанавана выказаць сваю думку, плошча якога трохвугольніка большая: ABC_1, ABC_2 ці ABC_3?



Справа ў тым, што іх плошчы аднолькавыя, але даказваецца гэта праз формулу плошчы трохвугольніка, якую вывучалі на дадзеным уроку.

Яшчэ адзін прыклад цікавай пастаноўкі ключавога пытання. Пры вывучэнні на ўроку грамадазнаўства тэмы «Канстытуцыя» настаўнік перад урокам павесіў на дзвярах, на сцяне класа і на дошцы лісты ватману, на якіх былі змешчаны «Вялікая Рэтра», «Статут Вялікага Княства Літоўскага», «Біль аб правах». Увесь перапынак вучні звярталі ўвагу на гэтыя лісты. Калі пачаўся урок, настаўнік прапанаваў сфармуляваць пытанні, якія ўзніклі ў вучняў у дадзенай сітуацыі. Гэта добры прыклад таго, як настаўнік можа справакаваць пастаноўку пытанняў самімі вучнямі.

Якое пытанне можна лічыць ключавым? Для адказу можна звярнуцца да крытэрыяў, якія вылучыла Галіна Сухава:

- Вучні не змогуць адразу пасля зададзенага настаўнікам пытання даць на яго адказ.
- Пытанне «зачэпіць» вучняў, і ў іх будзе жаданне шукаць на яго адказ.
- Пытанне будзе цесна звязана з тэмай і мэтай урока, будзе далучаць вучняў да больш шырокага, чым у вучэбнай праграме, зместавага кантэксту.
- Цягам і (або) напрыканцы ўрока (тэмы) вучнямі будуць знойдзеныя аргументы, доказы, якія будуць сведчаннем, што адказ на пытанне знойдзены.

Мы прапануем кожнаму настаўніку / метадычнаму аб'яднанню ствараць свой банк такіх пытанняў і робім у гэтую справу свой унёсак.

? 4.5.4. Прыклады ключавых пытанняў !

Беларуская мова і літаратура:

Якія два асабовыя займеннікі перашкаджаюць на дарогах аўтатранспарту?

Чаму ў беларускай мове колькасць літар не супадае з колькасцю гукаў?

Чаму гукі называюць *прыстаўнымі*, а не *приставачнымі*?

Чаму менавіта літары Ў паставілі помнік у Полацку?

Ці можа стаць рэпрадукцыя карціны Аляксея Марачкіна ілюстрацыяй да апавядання У. Бутрамеева «Славутая дачка Полацкай зямлі»?

Вобразы персанажаў у паэме Янкі Купалы «Магіла льва». Машэка – герой ці злодзей? Наталька – ахвяра ці злаўмыснік?

Навошта ў банку пры атрыманні пэўнай колькасці грошай сума выстаўляецца лічбай і прапісваецца?

Што агульнага паміж скланеннем лічэбнікаў і дзіцячым канструктарам?

Хто ёсць хто ў аповесці І. Шамякіна «Гандлярка і паэт»?

Хочаш жыць – умей выкручвацца. Хто з герояў аповесці В.Быкава «Сотнікаў» жыве, а хто выкручваецца?

Гісторыя:

Першая сусветная вайна – выпадковасць ці заканамернасць?

Што можа здзівіць сучаснага гараджаніна ў горадзе другой паловы XVI - першай паловы XVII стагоддзя?

Савецкая беларусізацыя 1920-х г.адоў: «залатое дзесяцігоддзе» ў гісторыі беларускай мовы ці «кропка незвароту»?

Мы дагэтуль карыстаемся дасягненнямі старажытных цывілізацый. Старажытныя шумеры вынайшлі пісьменства, кітайцы – паперу. Мы ўдзячныя старажытным грэкам за развіццё філасофіі, тэатра, алімпійскіх гульняў. А што пакінулі нам у спадчыну людзі, якія жылі на тэрыторыі Беларусі?

Як паміж сабой злучаны паняцці *цяжкая прамысловасць* і *халодная вайна*?

Прырода стала «школай» для старажытных людзей. Якія прадметы школьнага курса магла замяніць прырода старажытным людзям?

Ці магла Кастрычніцкая рэвалюцыя адбыцца ў Менску?

Замежная мова:

Што трэба зрабіць, каб павялічыць цікавасць да Беларусі з боку турыстаў з іншых краін?

Якую інфармацыю павінен ведаць валанцёр, які будзе дапамагаць замежным заўзятарам, прыехаўшым у Мінск на спартыўныя спаборніцтвы?

Што агульнае і адрознае ў святах, якія адзначаюць беларусы і англічане?

Якія агульныя рысы ўласцівыя героям нямецкіх і беларускіх народных казак. У чым праяўляецца іх нацыянальная асаблівасць?

Біялогія:

Як вы думаеце, чаму ў нашых дамах расліны ў вазонах часта стаяць на падаконніках?

Чаму нельга выжыць, калі есці толькі яблыкі?

Што супольнага паміж вуглём і Сонцам?

Чаму божыя кароўкі не намакаюць, жабы на лузе не высыхаюць, птушкі не мерзнуць на марозе?

Чаму тое, што выводзіцца з арганізма, не падобнае да таго, што ім спажываецца?

Чаму рыбы і ракі задыхаюцца без вады, а мухі і птушкі не задыхаюцца ў палёце?

Ахоўныя механізмы крыві – саюзнікі ці ворагі чалавека?

Чаму кветкі ў вазе вянуць хутчэй, чым тыя, што растуць у зямлі?

Дзе знаходзіцца памяць і як яна працуе, калі мы вучымся?

Чаму з насення гарошку расце гарошак, дзеці падобныя да таты ці мамы, а, напрыклад, кацяняты могуць быць іншай масці, чым іх бацькі?

Якія перашкоды сустрэне кісларод, які хоча дасягнуць клеткі?

Што б ты ўбачыў(-ла), каб быў(-ла) эрытрацытам?

Калі ў народзе балота завуць «прапашчым месцам», ці так ужо трэба чалавеку гэта прыродная супольнасць?

Чаму даўней жаб змяшчалі ў гарлач з малаком?

«Як рыба ў вадзе» – што гэта значыць? Чаму ўзнікла словазлучэнне: адчуваю сябе, як рыба ў вадзе, а не як балацянік у вадзе?

Грамадазнаўства:

Фанаты футбольныя і футбольныя балельшчыкі – адно і тое ж?

Чаму няма хуліганства на спаборніцтвах па самба, біятлоне?

Што адбылося б, калі б усе мы хлусілі?

Як стаць «сваім» у новым калектыве?

Якім правілам павінны падпарадкоўвацца інтэрнэт-зносіны з вашага пункту гледжання?

У чым супадаюць і чым адрозніваюцца вашы мары і мары вашых бацькоў, калі яны былі выпускнікамі школы?

Што больш садзейнічае развіццю асобы: канкурэнцыя ці супрацоўніцтва?

Смяротнае пакаранне: вы за ці супраць?

Спрагназуй, да чаго можа прывесці эканоміку празмерны ўзровень сацыяльнай абароны?

Ці непазбежны крах цывілізацыі з-за глабальных праблем?

Сучасная моладзь ўсё менш чытае, аддаючы перавагу камп'ютарным забавам ці блуканню па сацыяльных сетках. Літаратура ў жыцці маладых людзей становіцца ўсё менш запатрабаванай. Ці можа яна саступіць месца нейкім віртуальным відам мастацтва?

Што залежыць ад чалавека ў сітуацыі, калі ўсе яго магчымасці перамагчы абставіны вычарпаны ім да канца?

Фізіка:

Як вы лічыце, ці магчыма, каб адзін з астранаўтаў-блізнятаў змог прыляцець на Зямлю ў момант нараджэння свайго брата-блізнюка?

Як вы лічыце, якім чынам трэба перасунуць прамавугольную металічную пліту, каб нерухомы назіральнік убачыў яе ў выглядзе квадрата?

Што больш служыць бяспецы ў аўтамабілі: паветраная падушка ці рамяні бяспекі? А можа яшчэ што?

Патлумач, для чаго аўтамабілі-цыстэрны маюць ланцуг, які цягнуць за сабой па дарозе?

Чаму новыя варачныя панэлі, якія выкарыстоўваюцца на кухні, халодныя? Ці можна згатаваць на іх ваду ў звычайным посудзе?

Ці можна зварыць яйка на Марсе?

Казка: У бацькі было дзве дачкі. Вырашыў ён аддаць іх замуж. Жаніху вельмі спадабалася малодшая дачка, але па правілах ён павінен ажаніцца са старэйшай. І ён паставіў умову: «Ажанюся з той, у якой хутчэй закіпіць чайнік». З кім ён ажаніўся і чаму?

У вас дома на балконе захоўваецца бульба. Вы даведаліся, што ноччу будуць замаразкі, але пераносіць бульбу ў кватэру вы не хочаце. Якіх 5 варыянтаў вы бачыце, каб захаваць бульбу?

Ці можна зрабіць так, каб вада кіпела толькі ў палове пасудзіны?

Чаму ў нацыянальных кухнях каўказскіх народаў практычна няма вараных страваў?

Змяненне надвор'я ў тайзе паляўнічыя вызначаюць гледзячы на галіны дрэваў (елак). На што яны звяртаюць увагу?

Чаму пратоны не разлятаюцца з ядра атама пад уздзеяннем кулонаўскіх сіл?

Фізічная культура і здароўе:

Што вызначае хуткасць плавання?

Ад чаго залежыць эфектыўнасць падачы ў валейболе або дакладнасць кідка ў баскетболе?

Як трэба размеркаваць свае сілы, каб хутчэй прабегчы дыстанцыю 3 км. А 400 м?

Што ты павінен улічваць, калі праводзіш размінку на пачатку ўрока?

Як трэба цягнуць канат, каб выйграць?

Матэматыка:

Як вы думаеце, у якіх матэматычных і жыццёвых сітуацыях можа спатрэбіцца ўменне пераводзіць звычайныя дробы ў дзесятковыя?

Як ты лічыш, на што трэба звярнуць увагу, змяшчаючы свае ашчаджэнні ў банк ці беручы крэдыт?

Як пераканацца, ці хопіць аркуша дэкаратыўнай паперы, каб абгарнуць скрынку з абуткам?

Як павінна ісці муха па паверхні куба, каб, не ўваходзячы ўнутр яго, прайсці накарацейшым шляхам паміж вяршынямі – канцамі дыяганалі куба?

Гульня заключаецца ў адыманні ад ста адназначных лікаў, называных па чарзе двума спаборнікамі. Як выйграць – зрабіць, каб спаборніку застаўся лік, які перавышае рэшту?

Колькі дыяганаляў мае дзесяцівугольнік, а колькі дваццацівугольнік?

Як бы ты змерыў вышыню егіпецкай піраміды?

Як з дапамогай кравецкага метра пабудаваць прамавугольны трохвугольнік?

Пры якім маштабе плошча плана пакоя, пададзеная ў квадратных сантыметрах, значыць такую ж колькасць квадратных метраў у сапраўднасці?

Як вы разумееце запіс на пакеце з малаком: тлустасць 3,6%?

На колькі працэнтаў вырасла падтрымка кандыдата на выбарах, які ў першым туры атрымаў 40%, а ў другім 50% галасоў гэтага самага ўчастка?

У казцы «Кот у ботах» Шарль Пяро піша: «Было ў млынара тры сыны, і пакінуў ён ім, паміраючы, усяго толькі млын, асла і ката. Старэйшаму дастаўся млын. Сярэдняму асёл. Ну а ўжо малодшаму прыйшлося ўзяць сабе ката. Небарака доўга не мог суцешыцца, атрымаўшы такую жаласную дзель спадчыны». Якая матэматычная памылка ў тэксце?

Геаграфія:

Што агульнага мае космас з патэльняй?

Чаму немагчыма зрабіць падарожжа ў нетры Зямлі?

Чаму на нашай планеце больш за 3000 моў і толькі 200 краін?

Наколькі дакладная здагадка, што нашу планету параўноўваюць з яйкам?

Па якой паралелі шлях вакол зямнога шара ўдвая карацейшы за шлях па экватары?

Пры вывучэнні тэмы «Лёгкая прамысловасць» прапануецца малюнак сям'і, якую неабходна забяспэчыць адзежай і абуткам ад бялізны да верхняга адзення для любой пары года. Ці можна гэта зрабіць, выкарыстоўваючы прадукцыю толькі беларускіх прадпрыемстваў?

Як вы думаеце, ці можа чалавек выкарыстоўваць веды пра будову вулкана і механізмах землятрусаў, каб засцерагчы сябе ці атрымаць карысць ад такога суседства?

Хімія:

У Італіі ёсць вядомая пячора, якую называюць «Сабачая пячора». Чалавек, калі трапляе ў яе, можа знаходзіцца ў ёй доўгі час, а сабака адразу задыхаецца і гіне. Растлумачце, чаму гэта адбываецца?

Якімі аргументамі можна давесці ці аспрэчыць сцверджанне, што шкло не раствараецца?

Мы купілі сродак ад шкоднікаў. Што трэба зрабіць, каб падрыхтаваць раствор належнай канцэнтрацыі?

Ты запляміў кашулю алеем. Чым лепш прыбраць пляму: вадой з мылам ці бензінам?

Чаму вада з вапнай мутнее, калі ты праз трубку надзьмеш у яе паветра?

Маючы тры прабіркі з рознымі вадкасцямі, як ты адрозніш, у якой шчолач?

Чаму ў леках ад пякоткі і павышанай кіслотнасці выкарыстоўваецца гідраксід магнію?

Што адбудзецца, калі кіслотны дождж пральецца на мармуровы помнік і на асфальтавую дарогу?

Салёнасць Балтыйскага мора складае 0,76%. Колькі вады трэба выпарыць, каб атрымаць кілаграм солі?

Інфарматыка:

Ей было тысяча сто десять лет,
Она в тысяча первый класс ходила,
В портфеле по сто десять книг носила
Все это правда, а не бред.

Сколько лет девочке, в какой класс она ходила и сколько книг носила?

Ці можа так стацца, што, злучаючы два мноствы, мы атрымаем той самы вынік, калі б мы толькі шукалі ў іх агульныя элементы?

Калі б вы праводзілі эксперымент на лабараторнай рабоце па фізіцы, то дадзеныя афармлялі ў электроннай табліцы ці ў папяровай, калі б у вас быў выбар? Аргументуйце свой адказ, прывядзіце не менш за 5 доказаў.

Што значыць афарміць тэкст тэхнічна граматна?

Чаму адны вобразы трэба ператвараць у сімвалы, а другія – не?

Як напісаць праграму, вынікам якой будуць наступныя малюнкі (прыводзяцца)?

Пачатковая школа:

Што было б, калі засталіся б толькі назоўнікі жаночага роду?

Чаму бывае так, што «сварацца» зычныя ў корні слова?

Дзве хатнія гаспадыні любяць шмат размаўляць па тэлефоне. Якая з іх заплоціць за тэлефонныя размовы болей: тая, што перадае размовы з дапамогай простай мовы ці тая, што выкарыстоўвае ўскосную мову?

Чаго ты баяўся б зімой, калі чараўніца ператварыла б цябе ў зайца?

Як выглядала б жыццё людзей, калі не было б гадзіннікаў?

Навошта неабходна чалавеку ведаць, якая жывёла з'яўляецца свойскай, а якая – дзікай?

Чаму ўзімку каля елак шмат птушыных слядоў?

Два чалавекі маюць розныя кубкі. Якім чынам наліць ім аднолькавую колькасць напою?

Як дапамагчы Дзеду Марозу з 150 апельсінаў, 175 мандарынаў, 75 шакаладак і 1475 цукерак спакаваць навагоднія падарункі?

Калі мы фармулюем пытанне, то адначасова вызначаем мэту, якую збіраемся дасягнуць. Развіццё творчых здольнасцей навучэнцаў, матывацыя іх пазнавальнай дзейнасці звязаны з працэдурай пастаноўкі пытанняў як настаўнікам, так і самімі дзецьмі. Чым больш складанае і цікавае пытанне, тым большае жаданне знайсці на яго адказ. Добра пастаўленае пытанне – тое, на якое вучань пажадае адказаць, зможа знайсці адказ ці над якім яму захочацца падумаць, тады ён будзе зацікаўлены ў вучэбным працэсе. Дзяцей неабходна вучыць адказваць на тыя пытанні, якія ім прыйдзецца вырашаць ў дарослым жыцці. А гэтыя пытанні звычайна не маюць гатовых рашэнняў і маюць на ўвазе шмат варыянтаў адказаў.

Прыйшла пара звярнуцца да ключавога пытання да параграфа 4.5. Вопыт прымянення актыўнай ацэнкі сведчыць, што эфектыўнасць «запытальнай дзейнасці настаўнікаў» можна істотна павысіць, калі кіравацца наступнымі правіламі[2].

Правіла першае. На ўроку займайце пазіцыю не кантралёра, а партнёра ў працэсе навучання-вучэння. Паспяховасць «пытальнай» дзейнасці настаўніка вызначаецца тым, наколькі настаўнік гатовы звяртацца да вучняў з пытаннямі не толькі ў дачыненні да вучэбнага матэрыялу, але і да таго, як гэты матэрыял імі вывучаецца, да мэтаў, формаў, сродкаў вучэння, кантролю і ацэнкі.

Правіла другое. Вызначайце мэту пытанняў – навошта вы іх збіраецеся ставіць. Менавіта мэтавая ўстаноўка дазволіць вам выбраць тыпы пытанняў, якія будуць ставіцца навучэнцам.

Правіла трэцяе. Пры падрыхтоўцы да ўрока прымайце рашэнне аб ключавым пытанні (часам іх бывае некалькі), на якое на ўроку навучэнцы будуць шукаць адказ.

Правіла чацвёртае. Шырока выкарыстоўвайце адкрытыя пытанні. Магчыма ператвараць пытанні закрытага тыпу (менавіта такія пытанні, як правіла, змешчаныя пасля параграфаў у падручніках і вучэбных дапаможніках) у пытанні адкрытыя. Напрыклад, замест пытання «Якая будова рэчыва?», карысна спытаць «Чым абумоўлена менавіта такая будова?».

[2] **Запрудский Н. И.** Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся: пособие для учиттеля / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2012. С. 84

Правіла пятае. Пажадана, па магчымасці, зыходзіць ад пастаноўкі пытанняў, адказы на якія настаўнік ведае сам.

Правіла шостае. Рэкамендуецца заахвочваць пошук навучэнцамі адказаў на пытанні ў парах. Гэта стымулюе пазнавальную актыўнасць вучняў, на ўроку працуюць усе, развіваюцца камунікатыўныя здольнасці навучэнцаў. Яны лепш разумеюць матэрыял, калі тлумачаць яго іншым.

Правіла сёмае. Вучні павінны мець час на абдумванне адказу на пытанне. Пры гэтым павялічваецца верагоднасць, што ўсе ці многія з іх прыйдуць да правільнага адказу або да цікавай яго версіі.

Правіла восьмае. Увядзіце правіла – навучэнцы не павінны падымаць руку, каб адказаць на пытанне настаўніка. Як толькі хтосьці падымае руку, то менш хуткія, паспяховыя вучні спыняюць пошук адказу на пытанне. Калі ў класе ёсць правіла непадымання рук, то гэта змяншае навучэнцам магчымасць проста «адсядзецца».

Правіла дзявятае. Выклікаць для адказу на пытанне варта не толькі самых паспяховых вучняў. Калі дзеці шукаюць адказы на пытанні ў парах або групах, то пажадана вучня для адказу выклікаць з дапамогай лёсавання. Добра, калі на ўроку з вуснаў настаўніка дзеці пачуюць наступнае: «Дзеці, я зараз вам пастаўлю пытанне. У кожнай пары адзін вучань дасць адказ, а вы потым яго абмяркуйце. У вас будзе на гэта 30 секунд. Рукі падымаць не трэба. Хто будзе адказваць, вызначыць лёсаванне». Такая практыка паляпшае атмасферу ў класе, робіць яе больш камфортнай для навучання.

Правіла дзясятае. Карэктна рэагуйце на адказы вучняў, нават тады, калі яны памылковыя.

Правіла адзінаццатае. Давайце часам будзем пытацца ў дзяцей: «Ці правільна я вам стаўлю пытанні?», «Ці зразумела я іх фармулюю?», «Што, на ваш погляд, мне трэба змяніць у пастаноўцы пытанняў?»



Юрась КАЛАСОЎСКІ

4.6. Узаемная ацэнка і самаацэнка

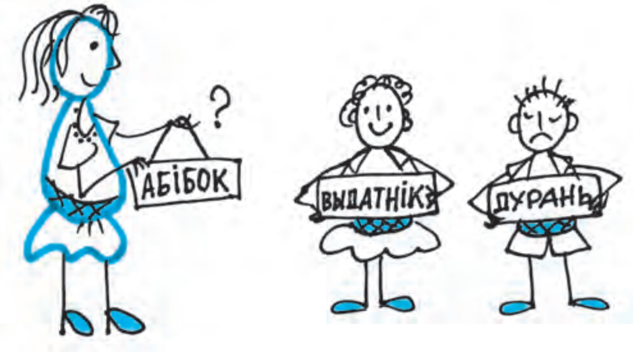
Дзеці – гэта кветкі, прычым розныя, а настаўнік – гэта садоўнік, задача якога даць магчымасць кветцы раскрыцца.

В. Сухамлінскі.

Ключавое пытанне: «Ці могуць узаемная ацэнка прац вучняў і іх самаацэнка быць аб'ектыўнымі?»

4.6.1. Ці ўдзельнічаюць у ацэнцы самі вучні пры традыцыйнай практыцы навучання?

Якія рэформы не праходзілі б у адукацыі, у канчатковым выніку яны замыкаюцца на педагогу, якому ва ўсе часы належала вядучая роля ў навучанні і выхаванні маладога пакалення. У педагагічнай практыцы мінулага стагоддзя ў школе склалася адзнакавая сістэма ацэньвання, якая з пункту погляду сучаснай школы не толькі не спрыяе фарміраванню ўнутраных матываў вучэбнай дзейнасці, але і з'яўляецца вонкавым фактарам, часам навязаным самому навучэнцу. Каб адзнака спрыяла развіццю ўнутраных матываў, яна павінна ператварыцца з вонкавага фактару ацэньвання вучэбнай дзейнасці ва ўнутраны фактар пазнавальнай дзейнасці самога вучня. А гэта магчыма толькі з развіццём навыкаў ацэначнай дзейнасці ў саміх навучэнцаў. Гэтая праца, у сваю чаргу, складаная тым, што даводзіцца пераадольваць стэрэатыпы мыслення, праводзіць тлумачальную працу сярод дзяцей і бацькоў.



На жаль, і сёння традыцыйная ацэначная практыка, якая прадугледжвае выстаўленне настаўнікам адзнак паводле прапісаных у нарматыўных дакументах крытэрыяў, –

норма для настаўніцкага асяроддзя. Такая сістэма ацэньвання часта ставіць бар’ер паміж вучнем і настаўнікам, сям’ёй і школай.

Яшчэ адным адмоўным бокам дзейнасці настаўніка па кантролі і ацэнцы з’яўляецца яго эгацэнтрызм, бо толькі ён мае права ацаніць, пахваліць, выправіць памылкі. Вучань не ўдзельнічае ў працэсе ацэньвання, што фарміруе ў школьніка перакананне: ацэнка – выключнае права настаўніка ў дачыненні да вучняў.

Менавіта таму вельмі важна зрушыць акцэнты ў гэтым пытанні такім чынам, каб навучэнцы адчулі, што яны нароўні з настаўнікам маюць права на ацэньванне і свайго адказу, і адказу таварыша. У сувязі з гэтым надзвычай важным кампанентам школьнага ўрока сёння стала сама- і ўзаемаацэнка вучняў, якія прадугледжваюць не толькі павышэнне ўнутранай матывацыі дзяцей, але і спрыяюць фарміраванню атмасферы даверу і супрацоўніцтва паміж настаўнікам і вучнямі.

Такім чынам, самаацэнка і ўзаемная ацэнка – найважнейшыя складнікі ацэначнай дзейнасці на ўроку, бо гэтая дзейнасць заахвочвае вучня быць на ўроку ў актыўнай дзейснай пазіцыі, аналізаваць, параўноўваць, ацэньваць, рабіць высновы, імкнуцца працаваць лепш.

Калі ацэньвае настаўнік, вучні да гэтага прывыклі, яны могуць нават не слухаць адказ свайго аднакласніка. У выпадку выкарыстання ўзаемаацэнкі той, хто адказвае, стараецца больш, бо яго слухае і ацэньвае большая колькасць людзей. Тыя вучні, якія ацэньваюць, слухаюць уважліва, бо ім неабходна даваць ацэнку свайму аднакласніку. Я заўважыла, што каментарыі вельмі аб’ектыўныя.

Святлана Ляшонак, г. Глыбокае.

4.6.2. Сучасныя ўяўленні пра самаацэнку і ўзаемную ацэнку вучняў

Выкарыстанне актыўнай ацэнкі прадугледжвае выкарыстанне самаацэнкі вучнем або ацэнкі з боку аднакласнікаў. Гэтыя прыёмы спрыяюць павышэнню эфектыўнасці ацэньвання.

Калі навучэнцаў прывучаюць да сама- і ўзаемнай ацэнкі, не ўзнікае пытання пра адэкватнасць ацэнкі, паколькі дзеці звычайна ацэньваюць свае работы і работы аднакласнікаў сумленна, могуць быць вельмі патрабавальнымі да сябе і паблажлівымі да іншых. Праблема самаацэнкі і ўзаемнай ацэнкі заключаецца ў наступным: дзеці могуць ацаніць сябе толькі тады, калі ў іх ёсць мэты, якія яны павінны дасягнуць у працэсе навучання, і зразумелыя крытэрыі ацэнкі.

Для вучня ацэначная інфармацыя пра яго дасягненні складаецца з трох элементаў: 1) мэта; 2) характарыстыка дасягнутага ўзроўню на дадзены момант; 3) разуменне таго, якім чынам можна скараціць разрыў паміж пастаўленымі мэтамі і дасягнутым узроўнем.

Фарміраванне самаацэнкі (веды пра ўласнае веданне і няведанне, уласныя магчымасці і абмежаванні) адбываецца, калі ў вучня фарміруюцца здольнасці: а) бачыць сябе з боку,

не лічачы свой пункт гледжання адзіна правільным; б) аналізаваць уласныя дзеянні. Дзеці павінны ацэньваць сябе самі там, дзе гэта магчыма. Напрыклад, вучні вызначаюць свае дасягненні на дадзены момант і вызначаюць свае праблемы з мэтай планавання далейшых крокаў па паляпшэнні сваіх вынікаў.

Самаацэнка вучня павінна фарміравацца, г. зн. складвацца з ацэньвання ўласнай работы па шэрагу крытэрыяў. У такім выпадку дзіця будзе вучыцца бачыць сваю работу як суму многіх уменняў, кожнае з якіх мае свой крытэрый ацэньвання. Такім чынам вучань прасочвае дынаміку паспяховасці адносна яго самога.

Самаацэнка вучня павінна папярэднічаць ацэнцы настаўніка. Для выхавання адэкватнай самаацэнкі выкарыстоўваецца параўнанне дзвюх самаацэнак навучэнцаў: праг-на стычнай (ацэнка работы, якая будзе выканана) і рэтраспектыўнай (адзнака выкананай работы).

Як і дыялог настаўніка з вучнямі, ацэньванне вучнёўскіх работ аднакласнікамі стварае магчымасці глыбокага асэнсавання і рэфлексіі. Узаемнае ацэньванне дае навучэнцам магчымасць не толькі ўзаемадзейнічаць, але і замацоўваць вывучаны матэрыял з дапамогай ацэньвання адзін аднаго.

Перавага ўзаемнай ацэнкі – навучэнцы вучацца адзначаць моцныя і слабыя бакі іншых і такім чынам аналізуюць уласны прагрэс. Таксама выкарыстанне ўзаемнай ацэнкі дазваляе: індывідуалізаваць ацэньванне; вучань / група вучняў, якія ацэньваюць работу іншага вучня ці групы, маюць такую ж карысць, як і той, чыю работу ацэньваюць; узаемная ацэнка дапамагае палепшыць сацыяльныя і камунікатыўныя здольнасці; вучні лепш разумеюць неабходнасць і ролю ацэньвання.

Пры гэтым павінна пераважаць не знешняя ацэнка вучэбных дасягненняў, а самаацэнка навучэнцамі вынікаў іх навучання і самога працэсу атрымання ведаў. У традыцыйным навучанні ацэначны кампанент выносіцца з вучэбна-пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў. Ацэньванне ажыццяўляе настаўнік: правярае, знаходзіць памылкі, паказвае на іх, ухваляе, выказвае меркаванне пра вынікі, часта не ўдаючыся ў аналіз самога ходу рашэння, выстаўляе адзнакі. Навучэнцы прызвычайваюцца да таго, што іх ацэньваюць іншыя.

Ацэначная дзейнасць ажыццяўляецца на аснове эталонаў, крытэрыяў выніку, а таксама самога адукацыйнага працэсу. У працэсе ацэначнай дзейнасці навучэнцы вучацца суадносіць канчатковыя вынікі, прамежкавыя этапы і выкананыя імі заданні з эталонамі: мэтамі, схемамі, алгарытмамі, планамі, узорамі аб’ектаў і працэсаў, адказамі, прынцыпамі, пунктамі гледжання, падыходамі. Іх павінен атрымаць ад настаўніка кожны навучэнец або гэтыя крытэрыі выпрацоўваюцца сумесна на ўроку. Працэс ацэньвання навучэнцам уласнай дзейнасці, паводзін і сваіх адукацыйных прадуктаў мае вельмі вялікае педагагічнае значэнне: па-першае, на занятку забяспечваецца зваротная сувязь, дзякуючы якой навучэнец бачыць сваё прасоўванне ў вывучэнні матэрыялу і можа карэктаваць сваю дзейнасць; па-другое, павышаецца вучэбна-пазнавальная актыўнасць вучня, што становіцца адбіваецца на выніковасці адукацыйнага працэсу, па-трэцяе, навучэнец авалодвае навыкамі рэфлексіі – адной з ключавых кампетэнцый сучаснага чалавека.

4.6.3. Практыка арганізацыі самаацэнкі і ўзаемаацэнкі на ўроках

Актыўная ацэнка – гэта стратэгія, якая дапамагае навучэнцам вучыцца. Гэта таксама азначае, што вучні бяруць на сябе адказнасць за ўласнае навучанне.

Выкарыстанне самой стратэгіі АА на ўроках стварае тыя ўмовы, якія заахвочваюць вучняў браць адказнасць за ўласнае навучанне. Выкарыстанне сама- і ўзаемаацэнкі (таксама без выстаўлення адзнак, але з каментарыем, які адзначае твае дасягненні і дае рэкамендацыі, што і як можна палепшыць) – усё гэта канцэнтруе ўвагу вучня непасрэдна на матэрыяле і ходзе яго засваення, робіць вучня суб'ектам уласнага навучання.

Святлана Севярын, г. Бабруйск.

Менавіта таму ў актыўнай ацэнцы выкарыстоўваюцца прыёмы, якія дапамагаюць вучням браць адказнасць за навучанне на сябе. Адзін з гэтых прыёмаў – абмежаванне ролі настаўніка ў ацэньванні работ вучняў і заахвочванне іх узаемнай ацэнкі і самаацэнкі, якую можна разглядаць як аўтарэфлексію на тэму ўласных поспехаў у працэсе навучання.



І сапраўды, самастойны вучань мае магчымасць карэкціраваць свой навучальны працэс: набываць новыя навыкі і веды, задумацца, як ён гэта робіць і чаго дасягае, запланаваць далейшыя крокі да паляпшэння вынікаў навучання. Дарога да самастойнасці праходзіць праз развіццё здольнасцей да асабістай ацэнкі. Настаўнік заахвочвае да яе і фарміруе ў вучняў адпаведныя навыкі.

Выкарыстоўваючы ўзаемную ацэнку і самаацэнку, мы даём вучню магчымасць пабыць у ролі настаўніка. Мы не ацэньваем вучня, не папракаем яго, не пакідаем без увагі. Цяпер вучні (на аснове вызначаных крытэрыяў ацэнкі) правяраюць работы адзін аднаго,

даючы аднакласнікам парады. Такім чынам, актыўная ацэнка развівае здольнасць вучняў самастойна ацэньваць сябе такім чынам, каб гэта дапамагала самарэфлексіі і самастойнаму кіраванню працэсам свайго навучання.

Пры гэтым задача педагога – пераканаць вучняў у тым, што функцыя настаўніка – не столькі навучыць дзяцей, даць ім гатовыя веды, а навучыць іх самім атрымліваць веды, навучыць вучыцца (з дапамогай настаўніка). Вучні адначасова павінны самі ўмець ацэньваць сябе, аднакласнікаў. Яшчэ адзін плюс – пры сама- і ўзаемааацэнцы вучні глыбей і лепш засвойваюць ужо пройдзены матэрыял, вучацца ў аднакласнікаў.

Якія ж прынцыпы варта пакласці ў аснову фарміравання ў дзяцей умення самаацэнкі?

Навучэнцу з дапамогай настаўніка трэба:

- мець дакладнае ўяўленне пра мэты і вынікі ўласнай вучэбнай дзейнасці;
- выразна ўяўляць крытэрыі ацэнкі, якія дапамогуць яму і іншым навучэнцам правільна ацаніць выкананае заданне;
- разумець, што самаацэнка патрэбна для таго, каб працэс яго навучання стаў свядомым, а такім чынам, больш эфектыўным.

Вучні часта звязваюць свае няўдачы са знешнімі фактарамі. Яны больш схільныя вінаваціць сябе ў адсутнасці здольнасцей, чым у адсутнасці стараннасці. Самаацэнка дапамагае вучням знайсці сапраўдныя прычыны сваіх поспехаў і няўдач. Гэта павялічвае шанец на супрацьстаянне прычынам няўдач і ўмацоўвае веру ў сябе і свае здольнасці.

Калі настаўнік выкарыстоўвае ўзаемную ацэнку і самаацэнку для класнай работы, гэта павінна быць менавіта ацэнка, а не адзнака, выражаная балам. Неабходна адзначыць, што ва ўзаемнай ацэнцы аб’яднанне каментара з балам не прыносіць карысці, а можа толькі выклікаць непатрэбныя эмоцыі, прэтэнзіі і дыскусіі. У самаацэнцы ж выстаўленне адзнакі можа прывесці да нядобрасумленнасці вучняў. Апошнія павінны ведаць, што ўзаемная ацэнка і самаацэнка павінны дапамагаць у навучанні, а не ў атрыманні адзнакі.

Стварэнне сістэмы ацэньвання, заснаванай на наштобузу, дапамагае вучням выканаць уласнае заданне, а потым праверыць работу аднакласніка або сваю. Калі мы пакінем вучням «свабоду» пры праверцы работ, яны адчуюць сябе разгубленымі, а таму іх каментары да работ будуць занадта агульнымі або будуць канцэнтравацца на дэталях, якія ў дадзены момант прыцягнуць іх увагу.

Такім чынам, дакладнае вызначэнне разам з вучнямі сістэмы ацэньвання толькі дапамагае дзецям лепш падрыхтавацца і ў выніку навучыцца таму, чаго мы ад іх патрабуем. Карысць прыносіць і сам працэс вызначэння крытэрыяў ацэнкі разам з вучнямі, паколькі ён дазваляе добра паўтарыць пройдзены матэрыял.

У вучняў з’яўляецца самастойнасць і адказнасць за сваю працу. Зніжаецца трывожнасць, павышаецца самаацэнка ў слабейшых вучняў, бо яны таксама могуць выступіць у ролі настаўніка і не так хвалююцца пры праверцы іх работы.

Неабходна адзначыць, што сумесная дзейнасць вучняў стварае ўмовы для выхавання культуры ўзаемаадносін.

Таццяна Гіль, г. Баранавічы.

Пры гэтым трэба памятаць пра тое, што схема ацэньвання – гэта не крытэрыі ацэнкі (наштобузу), а хутчэй рэкамендацыі вучням пры ацэньванні работ аднакласнікаў.

Ёсць шмат прыкладаў ацэньвання, якія можна адаптаваць да ўзроўню адукацыі і ступені дасведчанасці вучняў у працы з узаемнай ацэнкай і самаацэнкай. Ніжэй мы прыводзім *агульныя заўвагі* да правіл ацэньвання:

1) памятаеце, што ацэньваецца работа, а не асоба;
2) правярайце толькі тое, што запісана ў наштобузу;
3) правільныя адказы адзначайце знакам «+», а няправільныя «–»;
4) выкарыстоўвайце ўзоры адказаў;
5) калі вы сумняваецеся, папрасіце настаўніка дапамагчы.

Настаўніку, які працуе ў сучаснай школе, вельмі важна навучыць вучняў, ацэньваючы работы аднакласнікаў, пісаць каментарыі і даваць зваротную сувязь.

Безумоўна, дзеці вучацца пісаць каментары ад настаўнікаў, але пры гэтым ім вельмі дапамагае раней вызначаная схема ацэньвання. Педагог таксама можа даваць вучням добрыя прыклады каментарыяў, напісаных аднакласнікамі, каб яны маглі выкарыстаць іх як узор. Узаемную ацэнку пажадана ўводзіць паступова, напрыклад, спачатку каментарый можа адносіцца толькі да таго, што аднакласнік або сусед па парце зрабіў добра, а потым – што ён павінен зрабіць інакш. Пасля гэтага можна дадаваць больш грунтоўныя каментарыі, прапановы па паляпшэнні работы, па тым, як эфектыўна працаваць у далейшым.

Пры гэтым варта распачаць працу з узаемнай ацэнкі невялікіх вучнёўскіх работ. Гэта можа быць самастойная работа або невялікае дамашняе заданне. Вучні не павінны пачынаць працу з узаемнай ацэнкай з праверкі вялікай работы.

Прыкладная схема вучнёўскага каментарыя можа быць такой:

1) вызначэнне станоўчых бакоў работы;
2) вызначэнне няпоўных і няправільных адказаў;
3) парады, як палепшыць тое, што зроблена не вельмі добра.

Добры спосаб навучання дзяцей працы з узаемнай ацэнкай – выкарыстанне работы (на гэтую ж тэму) пэўнага вучня, напісанай у папярэднім годзе. З яе толькі трэба выдаліць асабістыя дадзеныя яе аўтара, а потым разам з вучнямі ацаніць яе ў адпаведнасці з вызначанымі раней крытэрыямі. Каб палегчыць гэта заданне, можна падзяліць работу на фрагменты і папрасіць вучняў у групах ацаніць часткі работы; важна, каб вучні абгрунтавалі ацэнку, дадзеную імі кожнай частцы работы. Пасля ацэньвання частак работы групы могуць абмяняцца работамі і праверыць правільнасць каментарыяў. Каментарыі, якія выклікаюць сумневы, павінны быць абмеркаваны, а добрыя каментарыі варта зачытаць, каб вучні маглі арыентавацца на іх.

Добра напісаная самаацэнка або ўзаемная ацэнка могуць быць выкарыстаны як узор для іншых вучняў.

Па-першае, выкарыстанне самаацэнкі і ўзаемаацэнкі дазваляе арганізаваць аператыўную зваротную сувязь, пакуль гэтая інфармацыя актуальная для вучняў. Адразу адбываецца карэкцыя ведаў, расстаноўка неабходных акцэнтаў.

Па-другое, узаемаацэнка садзейнічае, безумоўна, і ўзаеманавучанню. Знаёмячыся з работай аднакласніка, вучань засяроджвае найперш увагу на тых момантах ці заданнях, якія ён выканаў інакш ці зусім не звярнуў на іх увагі. Абмяркоўваючы гэтыя праблемныя месцы, яны прыходзяць да пэўных высноў, правільных адказаў.

Святлана Севярын, г. Бабруйск.

Такім чынам, самаацэнка і ўзаемная ацэнка дазваляюць вучням падрыхтавацца да рэфлексіі:

- што я ўмею?
- над чым мне яшчэ трэба папрацаваць?
- што я павінен змяніць у сваім навучанні?
- да чаго я павінен імкнуцца ў будучыні?

Найбольшую цяжкасць пры рабоце з самаацэнкай і ўзаемнай ацэнкай у вучняў выклікае неабходнасць самастойнага прымання рашэнняў. Гэта вельмі цяжка для дзяцей, але гэта ж можа быць добрым арыенцірам, сродкам у іх далейшым развіцці і ў пераадоленні цяжкасцей.

? 4.6.4. Узаемная ацэнка і ўзаемнае навучанне !

Даследаванні паказваюць, што чалавек вучыцца лепш тады, калі што-небудзь тлумачыць іншым. Пры ацэньванні работ аднакласнікаў вучань мае магчымасць звярнуць увагу на тыя аспекты ў сваёй працы, якія засталіся па-за ўвагай, і такім чынам вучыцца. Вучні не толькі даюць адзін аднаму зваротную сувязь, але і разам абмяркоўваюць гэтую тэму, даюць карысныя парады. Дзеці любяць, каб іх работы правяраў аднакласнік ці аднакласніца. Яны перастаюць баяцца, маюць час на абмеркаванне ацэнкі і ў выніку могуць выправіць сваю работу перад тым, як здаць яе на праверку настаўніку.

Узаемная ацэнка і самаацэнка стымулююць больш адказныя і сур'ёзныя адносіны да падрыхтоўкі і праверкі заданняў, дазваляюць неаднаразова паўтарыць вучэбны матэрыял, што, у сваю чаргу, фарміруе больш трывалыя веды.

Наталля Вішаватая, г. Магілёў.

Ва ўзаемнай ацэнцы вучні, з аднаго боку, вельмі добра разумеюць аднакласніка, работу якога правяраюць – толькі што выконвалі тую ж задачу, а з другога боку, вучацца ў яго іншаму падыходу да вырашэння праблемы.

Яшчэ адна асаблівасць узаемнай ацэнкі – вучню значна лягчэй атрымаць зваротную сувязь ад партнёра: яна напісана зразумелай яму мовай, словамі, якімі дзеці карыстаюцца штодня. Акрамя таго, вучні ў ролі настаўніка становяцца больш адказнымі, імкнуцца напісаць добры каментарый і такім чынам самі вучацца.

У выніку сістэма кантролю і ацэнкі становіцца рэгулятарам адносін школьніка і вучэбнага асяроддзя. Вучань ператвараецца ў раўнапраўнага ўдзельніка працэсу навучання. Ён імкнецца да праверкі сваіх ведаў, выяўлення таго, чаго ён дасягнуў, а што яму яшчэ трэба будзе пераадолець.

Настаўнік часам баіцца выкарыстоўваць узаемную ацэнку і самаацэнку на ўроках, бо не верыць, што такая ацэнка можа быць сапраўды эфектыўнай. Аднак наш вопыт сведчыць, што вучні праз пэўны час пасля працы з самаацэнкай перастаюць падманваць настаўніка, таму што не бачаць прычын для гэтага. Калі настаўнік пераканае дзяцей, што такая ацэнка выкарыстоўваецца толькі для таго, каб дапамагчы ім вучыцца, і не выкарыстоўваецца для выстаўлення адзнакі, то вучні заўважаць, што фальсіфікацыя самаацэнкі і ўзаемнай ацэнкі не мае сэнсу.

Акрамя таго, аб'ектыўнасць узаемнай ацэнкі і самаацэнкі забяспечваецца наяўнасцю зразумелых вучням крытэрыяў ацэнкі.

Праверка работ (класных або дамашніх, тэстаў або самастойных работ) узбагачае працэс навучання. Беручы на сябе ролю настаўнікаў, ацэньваючы іншых, дзеці таксама вучацца.

Узаемная ацэнка таксама зніжае канкурэнцыю паміж вучнямі, што пазітыўна ўплывае на працэс навучання, паколькі абмяжоўвае колькасць выстаўленых адзнак. Вучні бачаць, што ўзаемная ацэнка і самаацэнка выкарыстоўваюцца для паляпшэння іх працы, з'яўляючыся актыўнай, а не падсумоўваючай ацэнкай, і не выкарыстоўваецца для параўнання вынікаў іх працы.

Усё вышэйсказанае дазваляе зрабіць выснову, што сістэмнае выкарыстанне ўзаемнай ацэнкі і самаацэнкі ў педагагічнай практыцы настаўніка дазваляе павысіць эфектыўнасць навучання, паколькі:

1) вучні становяцца больш самастойнымі і адказнымі за сваё навучанне, а таксама ўдзельнічаюць у працэсе навучання;
2) вучні лепш разумеюць, што яны вывучаюць і чаму;
3) павышаецца самаацэнка, упэўненасць у сабе і матывацыя да вучобы;
4) вучні ведаюць, што яны яшчэ не засвоілі і чаму ім яшчэ трэба навучыцца;
5) вучням лягчэй прызнацца аднакласніку, што яны штосьці не зразумелі, яны актыўна задаюць пытанні;
6) вучні ахвотна імкнуцца выправіць свае работы і менш параўноўваюць уласныя вынікі з дасягненнямі аднакласнікаў;
7) урокі становяцца больш цікавымі для навучэнцаў і настаўніка, у класе пануе спрыяльная для навучання атмасфера;
8) настаўнік мае пастаянную інфармацыю пра поспехі асобных навучэнцаў;
9) настаўнік можа разам з вучнямі планаваць дасягненне вызначаных мэтаў;
10) настаўнік эканоміць час, які затрачваецца на выпраўленне вучнёўскіх работ.

4.6.5. Прыёмы і сродкі самаацэнкі і ўзаемнай ацэнкі

Святлафор. Пасля выканання задання вучні павінны пазначыць сваю работу зялёным, жоўтым або чырвоным колерам у залежнасці ад таго, як ацэньваюць уласную працу (выканана добра, часткова або слаба). Дзеці не толькі ацэньваюць сваю работу, але і аналізуюць яе. Абазначэнне работ колерамі – адзін з самых простых спосабаў самаацэнкі. Вы можаце папрасіць вучняў, каб яны ў групах вызначылі, чаму кожны з іх выкарыстаў той ці іншы колер. У такім выпадку самаацэнка будзе спалучацца з узаемнай ацэнкай. Падобнае спалучэнне дапаможа паступова развіваць неабходныя ўменні і аб’ектыўнасць, неабходную для самаацэнкі.

У іншым варыянце выкарыстання дадзенай тэхнікі настаўнік можа папрасіць вучняў, каб яны паднялі каляровыя карткі з ацэнкай так, каб ён мог іх убачыць. Далейшым крокам можа быць аб’яднанне вучняў у пары: «зялёны» з «жоўтым» (першы павінен дапамагчы другому парадамі, дзякуючы гэтаму дзеці вучацца адзін у аднаго). Усіх «чырвоных» настаўнік можа сабраць разам і растлумачыць ім пройдзены матэрыял яшчэ раз. Падобны падзел вучняў вельмі карысны, паколькі любы «жоўты» мае ўласнага «настаўніка», а сам настаўнік мае толькі некалькі «чырвоных» вучняў, якія маюць больш сур’ёзныя праблемы.

Метад «Святлафор» можа быць асабліва карысным пры паўтарэнні або падрыхтоўцы да праверачнай работы. Першым крокам падрыхтоўкі да праверачнай работы павінна быць дакладнае вызначэнне наштобузу. Яго можна запісаць на дошцы ў форме сказаў. Затым вучні адзначаюць кожны сказ адпаведным колерам: зялёны – усё зразумела, жоўты – у мяне ёсць сумненні, чырвоны – я не зразумеў матэрыял. У дадзеным выпадку дзеці павінны вызначыць, як добра яны падрыхтаваліся да праверачнай работы. Па сукупнасці ўсіх колераў настаўнік можа ўбачыць, якія пытанні з пройдзенага матэрыялу трэба паўтарыць або яшчэ раз растлумачыць.

Пры выкарыстанні гэтага метаду вельмі карысна разумець, што вучань будзе вучыцца лепш, калі ён ведае, навошта і чаму ён павінен навучыцца; настаўнік размаўляе з ім пра яго прагрэс і ведае, на якім этапе навучання ён знаходзіцца; вучань атрымлівае ад настаўніка інфармацыю, што зроблена добра, што ён можа палепшыць, у якім напрамку павінен развівацца далей; навучэнец ажыццяўляе кантроль і ацэнку сваёй дзейнасці, што дае яму магчымасць працаваць над памылкамі і ўдасканальваць сваю дзейнасць; ён выкарыстоўвае веды і ўменні сваіх аднакласнікаў.

Прыём «Падсумоўваючыя сказы». Настаўнік просіць навучэнцаў закончыць адзін з наступных сказаў:

Сёння на ўроку я даведаўся, што...

Я хацеў бы запомніць...

Для мяне было цяжкім...

Мяне здзівіла... і г. д.

Вы можаце папрасіць вучняў запісаць гэтыя сказы ў сшытак (на картках) або закончыць іх вусна ў класе. У напісанні падсумоўваючых сказаў вучням дапамагае наштобузу.

Калі настаўнік выкарыстоўвае партфоліа, то падобныя сказы ён можа захоўваць у асабістых папках вучняў.

Прыём «Так – не». Пасля азнаямлення вучняў з тэмай урока і матэрыялам па ёй настаўнік просіць падняць рукі тых вучняў, якія зразумелі матэрыял і не маюць ніякіх пытанняў. Гэты метад дазваляе настаўніку вельмі хутка вызначыць, ці трэба яму яшчэ затрымлівацца на дадзенай тэме або пераходзіць да наступнай.

Прыём трох пытанняў. Перад вывучэннем новай тэмы вучні павінны адказаць на два пытанні:

Што я ўжо ведаю па дадзенай тэме?

Што я хачу даведацца?

У канцы ўрока вучні адказаць на пытанне:

Чаму я навучыўся?

Прыём ацэньвання цяжкасцей. Пасля ўрока навучэнцы адказваюць на пытанні:

Чаму я сёння навучыўся?

Што было для мяне лёгкім?

Што было для мяне цяжкім?

Чаму я хацеў бы яшчэ навучыцца?

Прыём малых крокаў. Настаўнік падзяляе мэты ўрока на этапныя задачы. Пры вывучэнні тэмы ён паступова паказвае этапы, якія вучні ўжо прайшлі, і правярае (падыманнем рук), ці ўсе дзеці згодныя з тым, што прамежкавая мэта ўжо дасягнутая. Калі вучні лічаць, што мэта не дасягнутая, можна выкарыстаць працу ў групах для замацавання вывучанага матэрыялу, а калі не, арганізаваць дадатковую працу.

Прыём «Кошык і сметніца». Настаўнік малюе на дошцы кошык і сметніцу. Вучні атрымліваюць карткі, на адной з якіх запісваюць тое, што яны хацелі б запомніць на ўроку, а на другой тое, што яны лічаць непатрэбным. Выходзячы з класа, яны прымацоўваюць лісткі да кошыка або да сметніцы. З дапамогай гэтай тэхнікі настаўнік можа ўбачыць, што вучні запомнілі з пройдзенага матэрыялу, і ці добра ён растлумачыў ім тэму ўрока.

Ацэнка атмасферы навучання ў класе. Пасля кожнага ўрока вучні запаўняюць анкету і аддаюць яе настаўніку. Анкета можа быць, напрыклад, такой:

Урок: ____________
Дата: ____________
*Імя і прозвішча:*_________________________
Як ты ацэньваеш свае паводзіны на сённяшнім уроку? У якой ступені яны спрыялі твайму навучанню?
1 2 3 4 5 (абвядзі адпаведны бал)
Што можна было б змяніць на ўроку, каб ён прынёс табе больш карысці? _____
____
Што табе спадабалася на сённяшнім уроку? ________________________________
Што спрыяла атмасферы навучання на ўроку? ______________________________

Вынікі анкетавання могуць быць выкарыстаны як для паляпшэння зместу ўрока, так і для індывідуальнага падыходу да вучня. Запаўненне анкеты стымулюе вучняў да рэфлексіі на тэму ўласнага навучання.

Самаправерка. Перад тэстам або праверачнай работай настаўнік рыхтуе карткі з пытаннямі і некалькімі магчымымі адказамі на кожнае пытанне. Некаторыя адказы могуць быць няправільнымі, некаторыя правільнымі, але няпоўнымі, і толькі адзін адказ будзе цалкам правільным. З іншага боку карткі настаўнік адзначае нумар правільнага адказу.

Вучні пасля атрымання картак павінны адказаць на пытанні (індывідуальна або ў парах), а затым правяраюць свае адказы, гледзячы на другі бок карткі.

Доказ таго, што я вучуся. Настаўнік на пачатку ўрока задае вучням пытанне або заданне. Вучні спрабуюць адказаць на яго або знайсці правільнае рашэнне, але яшчэ не маюць адпаведных ведаў і навыкаў. Настаўнік аб’яўляе, што пасля ўрока рашэнне гэтага задання будзе зразумелым. У канцы ўрока настаўнік вяртаецца да задання (пытання), і ўсе вучні адказваюць на яго, набыты на ўроку вопыт паказвае вучням, што яны дасягнулі вызначаныя мэты і паглыбілі свае веды.

Іншым варыянтам гэтай тэхнікі можа быць задаванне дамашняй работы ў пачатку ўрока і тлумачэнне вучням, што пасля званка кожны з іх зможа самастойна выканаць дамашняе заданне. Важна, каб вучань сам ацаніў, чаму ён навучыўся, і зразумеў, што цяпер можа самастойна выканаць пэўнае заданне. Вельмі добра, калі пачатковае пытанне ці заданне сфармуляваны такім чынам, каб вучні зацікавіліся яго рашэннем.

У якасці падагульнення вернемся да ключавога пытання. Вопыт настаўнікаў, якія ўмела выкарыстоўваюць тэхналогію АА, сведчаць, што няма падстаў сумнявацца ў аб’ектыўнасці вучняў у працэсе сама- і ўзаемаацэнкі. Пры гэтым важнай умовай з’яўляецца наяўнасць у вучняў адпаведных крытэрыяў. Узаемная і самаацэнка ствараюць умовы для павышэння матывацыі, для выхавання ў вучняў адказнасці і развіцця кампетэнцый.



Галіна СУХАВА

V. Характэрныя памылкі ў выкарыстанні актыўнай ацэнкі

Павысіць навучальныя вынікі, якія характарызуюцца адзнакамі, можна рознымі спосабамі: 1) знізіць праграмныя патрабаванні да ведаў і ўменняў вучняў; 2) павялічыць колькасць гадзін на вывучэнне прадмета; 3) удасканаліць адукацыйны працэс і, у прыватнасці, кантрольна-ацэначную дзейнасць настаўніка і вучняў на ўроку. З пералічаных спосабаў ва ўладзе настаўніка толькі трэці. І, як паказвае вопыт, найбольш эфектыўны – па-іншаму арганізаваная кантрольна-ацэначная дзейнасць настаўніка і вучняў.



Мы думаем, менавіта па гэтай прычыне метады і прыёмы, якія прапануе новая ў нашай краіне тэхналогія АА, імкліва набываюць папулярнасць сярод настаўнікаў. З аднаго боку, гэтаму нельга не радавацца. Гэта яшчэ раз падкрэслівае мабільнасць многіх беларускіх настаўнікаў, пазітыўнае стаўленне да новага, прагрэсіўнага, жаданне паляпшаць вынікі сваёй працы. А з другога боку, ёсць небяспека павярхоўнага засваення, вульгарызацыі новай тэхналогіі. На жаль, гэта аб’ектыўны працэс. Паколькі перавагі АА відавочныя, наглядныя, таму многія настаўнікі забіраюць з АА эфектныя прыёмы, выпускаючы з-пад увагі філасофію актыўнай ацэнкі, што прыводзіць да нізкай эфектыўнасці ўрока, фармальнага ацэньвання, не павышэння якасці адукацыйнага працэсу, а, хутчэй, наадварот. Асабліва гэта праяўляецца падчас конкурсных урокаў, калі педагогі самі або пад уплывам дарадцаў, каб выглядаць сучасна і інавацыйна, нешта бяруць з актыўнай ацэнкі і няўдала гэта прымяняюць.

Па нашым меркаванні, АА – не панацэя ад няўмелай арганізацыі актыўнай пазнавальнай дзейнасці вучняў на ўроку. Каб граматна ўводзіць метады і прыёмы АА, настаўнік павінен мець адпаведныя прафесійныя кампетэнцыі, адвольна арыентавацца ў змесце прадмета, структуры ўрока, разумець вядучую ідэю вывучэння прадмета. Хацелася б закрануць і псіхалагічны аспект. АА для рэфлексіўных настаўнікаў, тых, хто не баіцца памылак сваіх вучняў, хто ўспрымае працэс навучання як веданне сваіх моцных і слабых бакоў. Памылкі ў выкарыстанні АА адбываюцца менавіта па гэтых прычынах: нізкія базавыя метадычныя ўменні настаўніка, адсутнасць псіхалагічнай падрыхтаванасці да працы па-новаму. Калегі, калі вы не ў поўнай ступені авалодалі АА, то на конкурсе ці на экзамене не сцвярджайце, што ваш вопыт грунтуецца на гэтай тэхналогіі.



Разгледзім тыповыя памылкі пры пастаноўцы ***мэты*** ўрока. Нікога не трэба пераконваць, што мэта настаўніка і мэта вучня знешне выглядаюць па-рознаму. Тэхнікі АА дазваляюць сітуацыю наблізіць да ідэальнай: мэта настаўніка і вучня гучыць па-рознаму, але ў значэнні сваім супадаюць. Самавызначэнню вучняў на сваю мэту, прыняццю імі настаўніцкай мэты папярэднічае ўдумлівая работа настаўніка па стварэнні праблемнай сітуацыі ўрока, фармуліроўцы ключавога пытання ўрока. Даволі часта яна падмяняецца шаблонам, калі настаўнік просіць вучняў дапоўніць сказы: «Сёння на ўроку я даведаюся пра…», «Змагу навучыцца адрозніваць…», «Буду прымяняць…».

«Шаблонная дзейнасць» зацягвае простасцю прымянення. У хуткім часе дзеці разумеюць такія правілы гульні, пачынаюць выкарыстоўваць іх на ўсіх занятках, так паступова сыходзіць свядомае навучанне. Пачэснае месца ў скарбонцы метадычных прыёмаў АА на дадзеным этапе ўрока можа заняць прыём «Набор мэтаў». Калі настаўнік прапануе магчымы набор мэтаў урока, а вучні выбіраюць толькі тыя, якія ім па сілах, якія ім цікавыя.Так працуе адна з вядучых ідэй АА – магчымасць свядомага выбару. Шмат прыёмаў уцягвання вучняў ў працэс пастаноўкі мэты прыведзена ў главе «Свядомае планаванне мэтаў». Трэба зазначыць, што можна час ад часу выкарыстоўваць і прыём «Дапоўні сказ», але не пастаянна.

Ключавое пытанне. Пастаноўка пытання, на наш погляд, – адна з самых складаных і эфектыўных тэхнік АА. Адказ не павінен ляжаць на паверхні, хоць простасцю і лагічнасцю сваёй фармуліроўкі павінна выклікаць у вучняў адчуванне пасільнасці задачы. Пошук правільнага адказу дазваляе зразумець вядучую ідэю вывучэння тэмы. Ключавое пытанне можа інтрыгаваць вучня, забяспечваць цікаўнасць да вывучэння тэмы. Таму калі пытанне ставіцца, але па сутнасці не з'яўляецца ключавым, то з'яўляецца пачуццё падманутасці, зводзіць на нуль старанні настаўніка па арганізацыі пазнавальнай дзейнасці. Прыклады няўдалых пытанняў, якія падаваліся настаўнікамі, як ключавыя: «Ці павінен кожны чалавек любіць родную зямлю?», «Ці з'яўляюцца роднаснымі словы зваротак і звяртацца?» Першае пытанне рытарычнае, адказ на яго добра вядомы. Другое пытанне даволі простае для вучняў, бо пасля выканання першага практыкавання па тэме на яго можна даць станоўчы адказ. Калі не прыйшла добрая ідэя адносна ключавога пытання, то лепш пабудаваць урок без яго, чым нівеляваць прыём.

Арганізацыя зваротнай сувязі. Вельмі часта настаўнікі арганізуюць зваротную сувязь намінатыўна. Пасля выканання задання настаўнік просіць падняць вучняў сігнальныя карткі. Вучні сігналізуюць настаўніку аб сваім няведанні, праблемах разумення, але настаўнік пры гэтым не арганізуе разбор памылак, не рэагуе на паднятыя чырвоныя карткі! Разумею, што часу на ўроку не хапае, каб вырашыць праблемы кожнага вучня, аднак ход урока далей трэба мяняць. Настаўнік павінен прадугледзіць такі варыянт загадзя: якое заданне далей атрымаюць вучні, што паднялі чырвоную картку, жоўтую, зялёную, інакш прыём страчвае сваё сапраўднае прызначэнне.

Сустракаюцца прыклады, калі настаўнік дае зваротную сувязь аб выніках работы вучняў адносна ўсяго класа. АА прадугледжвае тое, каб кожны вучань атрымаў інфармацыю ад настаўніка асабіста пра яго работу.

Наштобузу. Гэты элемент АА па-рознаму прачытваецца рознымі настаўнікамі. Нехта, напрыклад, заўважыў у ім магчымасць яшчэ раз прагаварыць задачы ўрока:

1. Буду адрозніваць прыназоўнік сярод іншых часцін мовы.
2. Выпішу з тэксту словазлучэнні з прыназоўнікам.
3. Выканаю разбор словазлучэння.

Хоць сама назва падказвае: на што буду звяртаць увагу, каб не дапусціць памылку, на што буду звяртаць увагу пры ацэнцы сваёй дзейнасці на ўроку.

Трэба памятаць пра ўніверсальнасць прыёмаў і метадаў, дарэчнасць іх прымянення.

Падсумоўваючая адзнака. Шмат узнікае пытанняў наконт падсумоўваючай адзнакі і ацэнкі. Калі школа не з'яўляецца інавацыйнай пляцоўкай АА, то няма сэнсу спрачацца з адміністрацыяй наконт накапляльнасці адзнак. Дастаткова мець дамоўленасць з вучнямі адносна таго, як будзе ацэньвацца работа на ўроку: якія веды і ўменні будуць ацэнены падсумоўваючай адзнакай.

Даволі цяжка ацаніць настаўніку работу вучняў на ўроку літаратуры. Па-першае, работа па літаратуры не мае эталоннага адказу. Па-другое, цяжка вучням і настаўніку скласці празрыстыя крытэрыі ацэнкі. Таму даволі распаўсюджаным з'яўляецца прыём накапляльнай адзнакі, калі настаўнік увесь урок займаецца падлікам удалых адказаў вучняў, раздаючы бонусы-жэтоны. Гэта вельмі цяжкая сістэма ацэньвання, якая прымушае настаўніка ўвесь час займацца лічэннем, а не карэкцыяй вучнёўскіх адказаў. Думаю, падсумоўваючая адзнака па літаратуры стане аб'ектыўнай, калі ўдасца канкрэтна

прапісаць наштобузу да ўрока і спалучыць крытэрыі з баламі. Прынцыповая навізна АА – папярэдняя дамоўленасць пра ацэньванне з вучнямі, а не пасля выканання задання. На першы погляд, гэта выклікае цяжкасць; на самай справе добра адпрацаваны элемент АА дазваляе ў хуткім часе зняць ролю ацэншчыка літаратурнага адказу з настаўніка. Напрыклад, урок выразнага чытання верша ў V класе.

Наштобузу ўрока:

- Вымаўленне слоў не па складах.
- Вымаўленне слоў з суседняй мяккасцю зычных.
- Правільная пастаноўка націску ў словах.
- Правільнае інтанаванне сказаў з простай мовай.
- Правільнае інтанаванне сказаў са звароткамі.

Канечне, гэта не ўсе патрабаванні да выразнага чытання, якія могуць быць. Аднак ацэнцы палягаюць толькі канкрэтныя рэчы. Таму канкрэтныя ўменні неабходна назваць. Чаму пяць крытэрыяў? Для зручнасці пераводу ў адзнаку. Кожны крытэрый – 2 балы, няпоўнае выкананне дамоўленасці – 1 бал. Такая сістэма прываблівае сваёй простасцю налічэння балаў, дазваляе праводзіць узаема-, самаацэнку, не пярэчыць нарматыўным патрабаванням. Ускладняючы сістэму ацэньвання, настаўнікі не робяць яе дасканалай, а робяць заблытанай, ствараюць штучныя перашкоды для фарміравання аб'ектыўнай вучнёўскай самаацэнкі.



Час на выкананне задання. Унікальная тэхніка АА. На жаль, многія настаўнікі недаацэньваюць яе практычную значнасць. Такім настаўнікам на ўроку ўвесь час не хапае часу, ці застаецца шмат вольнага. Каб выправіць гэтую недарэчнасць, дастаткова перад урокам падумаць, колькі часу на выкананне зойме запланаванае вамі заданне добра падрыхтаваным вучнем. Я падкрэсліваю <u>добра падрыхтаваным</u>. Пры такім падыходзе дрэнна падрыхтаваны вучань будзе рэальна адчуваць прабелы ў ведах, не зможа рухацца далей з класам. Што, безумоўна, стане штуршком для самастойнай работы па выпраўленні памылак. Так працуе ў АА механізм адказнасці за ўласнае навучанне. Дзеці пры гэтым вельмі граматна рэфлексіруюць: «Мне не хапіла часу на выкананне задання, бо я павольна чытаю». Настаўнік можа наглядна прадэманстраваць каштоўнасць раней набытых ведаў і ўменняў. АА дазваляе настаўніку рэальна выбудаваць на ўроку індывідуальную траекторыю развіцця кожнаму вучню. Пры такім размеркаванні часу на ўроку ў настаўніка ёсць магчымасць паэтапнага засваення ведаў, ёсць магчымасць правесці вучняў на ўроку ад простага да складанага. Пры гэтым кожны вучань сам добра

разумее, чаму яму не ўдаецца падняцца вышэй, якія на тое ёсць аб'ектыўныя прабелы ў ведах і як іх можна выправіць. Ігнараванне настаўнікамі гэтай тэхнікі па-ранейшаму пакідае адказнасць за навучанне не на вучні, а на настаўніку, бо гэта настаўніку не хапае часу на ўроку, а не вучню на выкананне задання.

Выніковы кантроль урока. Вельмі прыемна адзначаць, што гэты этап заняў сваё пачэснае месца сярод іншых этапаў урока. Яго можна ацаніць баламі, выставіць падсумоўваючую адзнаку. Вельмі важна сачыць, каб не парушаўся ланцужок лагічных сувязяў: мэта на мове вучняў – наштобузу – выніковы кантроль. На жаль, бывае, што ўсё ж такі рвецца сувязь паміж наштобузу і выніковым кантролем. Вось такі прыклад:

Мэта на мове вучня да ўрока па тэме «Прыназоўнік як службовая часціна мовы. VII клас»:

- навучуся адрозніваць прыназоўнік ад іншых часцін мовы;
- даведаюся пра ролю прыназоўніка ў словазлучэнні;
- навучуся правільна ўжываць прыназоўнік ва ўласным маўленні.

Наштобузу да ўрока па тэме «Прыназоўнік як службовая часціна мовы. VII клас»:

- прыназоўнік падобны да часціцы, злучніка;
- прыназоўнік дапамагае ўтварыць склонавыя формы;
- спецыфіка дзеяслоўных словазлучэнняў.

Выніковы кантроль:

Адзначце словазлучэнні з прыназоўнікам:

Пайшоў па хлеб, амаль даехаў да горада, чытаў не кнігу, а часопіс, захварэў на грып, сустрэцца каля школы, прыйшоў нягледзячы на надвор'е.

Некарэктна прапаноўваць апошняе словазлучэнне, бо ў мэце ўрока, у наштобузу не была заяўлена работа з вытворнымі прыназоўнікамі.

Дамашняе заданне. Філасофія АА падводзіць да разумення, што навучанне адбываецца на памылках, то дамашняе заданне мае прызначэнне карэкціроўкі ведаў і ўменняў. Тут важна не разарваць сувязь «выніковы кантроль – дамашняе заданне», паступіць на першы погляд парадаксальна: чым больш паспяховы вучань на ўроку, тым складаней ён атрымлівае заданне на дом. Маўляў, настаўнік дае такому вучню магчымасць прымяніць веды, атрыманыя на ўроку, у нестандартнай сітуацыі – напісаць сачыненне-мініяцюру з ужываннем спецыфічных для беларускай мовы дзеяслоўных словазлучэнняў. (Напрыклад, па тэме «Прыназоўнік як службовая часціна мовы. VII клас»). Такім чынам, вучань вельмі хутка разумее, што на ўроку добра працаваць «нявыгадна». А калі зрабіць так: паспяховы вучань можа застацца без дамашняга задання? Смела? Саманадзейна? Але гэта пераконвае прагматычнага вучня ў неабходнасці эфектыўнай працы на ўроку. Варыятыўнасць дамашняга задання ў АА дазваляе вучню самастойна вызначыць, ці браць заданне павышанай складанасці, а таксама меру прырашчэння ведаў. Задача настаўніка – паказаць эфектыўныя шляхі для запаўнення прабелаў у ведах. Ідэальная сітуацыя, калі вучань сам прызначае сабе дамашняе заданне, але гэта аддаленая перспектыва, найвышэйшая ступень свядомага навучання.

Даволі часта ўзнікае пытанне адносна ***праверкі дамашняга задання*** на ўроку з прымяненнем АА. Тэхніка наштобузу дазваляе вучню самому праверыць дамашняе заданне. Таму для настаўніка праверка дамашняга задання на ўроку не з'яўляецца

мэтай. Хутчэй размова ідзе пра выяўленне апорных ведаў. Настаўніку трэба прадумаць, якія папярэдне набытыя вучнямі веды стануць падмуркам для разумення новай тэмы. Таму хутчэй у АА размова вядзецца не пра неабходнасць праверкі дамашняга задання, выкананага вучнем непасрэдна да ўрока, а пра адбор раней вывучанага матэрыялу. Напрыклад, урок беларускай мовы ў V класе па тэме «Фразеалагізмы». Дамашняе заданне да ўрока мае характар карэкціроўкі ведаў па тэме «Сінонімы. Антонімы». Калі настаўніку ўдасца счапіць у адзін ланцужок гэтыя тэмы, то праверка дамашняга задання апраўдвае сябе поўнасцю. А можна пайсці ад іншага. Можна ўспомніць, што такое словазлучэнне, якая сувязь паміж словамі ў словазлучэнні, з якіх слоў складаецца словазлучэнне. А потым вывесці дзяцей на тое, што фразеалагізм – гэта непадзельнае словазлучэнне. Пасля такой работы дзеці самі могуць зрабіць правільны вывад, што такое фразеалагізм. (Калі два і больш слоў аб’яднаны адным пераносным значэннем, якое не складваецца са значэнняў ужытых слоў).

Укажам яшчэ на адну тыповую памылку – многія настаўнікі ў распрацаваныя імі ўрокі ўключаюць зашмат прыёмаў, элементаў АА, якія нельга рэалізаваць за 45 хвілін урока. Па нашым меркаванні, АА – не панацэя ад няўмелай арганізацыі актыўнай пазнавальнай дзейнасці вучняў на ўроку. Але можа ёю стаць, калі сачыць за лагічнай спалучальнасцю элементаў, этапаў урока, прыёмаў і тэхнік актыўнай ацэнкі.



Мікалай ЗАПРУДСКІ
Тамара МАЦКЕВІЧ

VI. Як і дзе можна авалодаць актыўнай ацэнкай

Ніжэй прапануюцца розныя варыянты, якія могуць быць выбраны настаўнікамі для авалодання філасофіяй і практыкай актыўнай ацэнкі. Гэта можа адбывацца, па-першае, самастойна і аўтаномна, калі настаўнік не раіцца з калегамі, не наведвае якія-небудзь заняткі, а звяртаецца толькі да папяровых або інтэрнэт-крыніц. Другі варыянт: удзел педагога ў групавых формах павышэння кваліфікацыі. Магчыма таксама дыстанцыйнае навучанне.



6.1. Самастойная практыка асваення актыўнай ацэнкі

Выкажам здагадку, што вы, калега, убачылі і ўсвядомілі недахопы ў сучаснай практыцы кантрольна-ацэначнай дзейнасці. Тады, убачыўшы прыклады больш эфектыўнай дзейнасці, можа адбыцца самавызначэнне на засваенне і прымяненне на ўроках тэхналогіі АА. Для гэтага, натуральна, пажадана ўбачыць узоры адпаведнага вопыту і пераканаўчыя сведчанні таго, што новая стратэгія сапраўды можа быць важным і адэкватным складнікам вашай сістэмы работы. Далейшая праца адбываецца па наступных этапах:

1) *этап вывучэння асноў актыўнай ацэнкі па публікацыях* (спіс літаратуры прыведзены ў дадзенай кнізе), а таксама на сайце www.aacenka.by;

2) *праектна-тэхналагічны этап*: выберыце клас або класы, у якіх вы будзеце выкарыстоўваць АА; сплануйце навучальныя заняткі, распрацуйце ці падбярыце неабходныя дыдактычныя матэрыялы.

Узнікае пытанне: ці абавязкова з самага пачатку ўводзіць у сваю практыку ўсе элементы актыўнай ацэнкі? Мы лічым, што гэта неабавязкова. Важна захаванне цэласнасці навучальнага занятку, каб усе кампаненты яго былі звязаныя паміж сабой. Калі, напрыклад, у пачатку ўрока выкарыстоўваецца элемент АА «крытэрыі поспеху», то на яго завяршэнні гэты элемент таксама павінен «працаваць».

3) *падрыхтоўчы этап*:

- распавядзіце навучэнцам, што на наступных ўроках плануеце арганізаваць працу па-іншаму, звярніце ўвагу, *што* вы збіраецеся змяніць у адукацыйным працэсе; патлумачце, *навошта* гэта вучням трэба, якія выгоды яны атрымаюць, як гэта адаб’ецца на іх ведах, якія здольнасці яны будуць развіваць, якія складанасці іх чакаюць, якія дадатковыя абавязкі на іх ускладаюцца і якія правы яны будуць мець, як будзе арганізавана засваенне прадметнага матэрыялу. Карысна тут прадэманстраваць адпаведныя сродкі навучання, арганізаваць трэніроўку, скажам, у вызначэнні вучнямі асабістых мэтаў, у ажыццяўленні зваротнай сувязі і інш. Варта сказаць школьнікам, што настаўнік сам гэта ўпершыню робіць, сам хвалюецца і верыць у поспех толькі таму, што спадзяецца на дапамогу і разуменне сваіх вучняў;

- распавядзіце бацькам пра змены, якія вы збіраецеся ўнесці ў адукацыйны працэс, а таксама, чым гэтыя змены выкліканыя; растлумачце ім, што плануеце прымяніць на ўроку новы падыход да працы, які паказаў сваю эфектыўнасць у многіх настаўнікаў. Напрыклад, можна сказаць, што менавіта дзякуючы выкарыстанню АА настаўнікамі Фінляндыі, навучэнцы гэтай краіны паказваюць найлепшыя ў Еўропе адукацыйныя вынікі. Бацькам павінна стаць зразумелым, навошта гэта будзе рабіцца, якая будзе карысць для іх дзяцей і як гэта адаб’ецца на іх здароўі, навучанасці, як зменяцца, напрыклад, запісы ў дзённіку, якую новую ролю ім давядзецца выконваць і інш. (падрабязней пра гэта напісана ў главе «Актыўная і падсумоўваючая ацэнка. Праца з бацькамі»);

- заручыцеся падтрымкай намесніка дырэктара ўстановы адукацыі (асабліва гэта трэба ў тым выпадку, калі запланаванае новаўвядзенне прывядзе да некаторага адступлення ад прынятых у школе нормаў).



4) *практычны этап* рэалізуецца ў наступнай паслядоўнасці: настаўнік праводзіць свае ўрокі па правілах актыўнай ацэнкі; па ходзе заняткаў назірае, аналізуе, ацэньвае ўзровень матывацыі, стаўленне, пазнавальную актыўнасць, паводзіны вучняў, адпаведнасць вынікаў навучання крытэрыям поспеху; уносіць неабходныя карэктывы ў сваю працу.
Для гэтага арганізуюцца гутаркі з навучэнцамі, з бацькамі, адсочваецца дынаміка вучэбных дасягненняў. Настаўнік і навучэнцы разам абмяркоўваюць, як ідзе праца, што трэба змяніць, што палепшыць. Калі АА выкарыстоўвалася не для ўсіх вучняў, то маецца магчымасць параўнаць па значных характарыстыках працэс і выніковасць навучання ў эксперыментальных і кантрольных класах.

Педагог можа весці рэфлексіўны дзённік, куды запісваюцца ўражанні, заўвагі, думкі па кожным уроку, фіксуюцца вынікі анкетавання, тэстаў і да т. п. Матэрыялы дзённіка акажуць неацэнную дапамогу пры наступным аналізе і абагульненні вопыту прафесійнай дзейнасці.

5) *этап абагульнення новага вопыту* – настаўнік суадносіць атрыманыя вынікі з мэтамі; абагульняе вынікі ў форме даклада для школьнага педагагічнага савета або метадычнага аб'яднання; артыкула для часопіса і да т. п. Рыхтуе рэкамендацыі для магчымых паслядоўнікаў.

Апісаны вышэй алгарытм станаўлення вопыту педагога па сутнасці блізкі да даследчай дзейнасці, да правядзення педагагічнага эксперыменту, які разумеецца як метад пазнання, з дапамогай якога ў натуральных або штучна створаных, кантраляваных або кіруемых умовах даследуецца педагагічная з'ява, вядзецца пошук новага, больш эфектыўнага спосабу рашэння педагагічнай праблемы. У працэсе эксперыменту настаўнік «прайгравае» (апрабуе) у новых умовах кімсьці або ўласна распрацаваны сродак (метад, тэхналогію, комплекс мер). Як бачым, практыка станаўлення, фарміравання і абагульнення вопыту настаўніка сугучная паслядоўнасці этапаў і працэдур даследчай працы. Гэта значыць, што новы, больш эфектыўны вопыт педагога фарміруецца ў працэсе даследавання ім эфектыўнасці розных педагагічных сродкаў і ўмоў. Пры гэтым даследчая праца можа адбывацца або стыхійна, эпізадычна, або мэтанакіравана, адпаведна логіцы навуковага даследавання. Відавочна, у другім выпадку працэс фарміравання вопыту праходзіць больш плённа.

6.2. Калектыўныя формы засваення актыўнай ацэнкі ва ўстанове адукацыі

Павышэнне прафесіянальнага майстэрства настаўніцкай працы, як паказвае практыка, істотна ўзрастае, калі арганізуецца супольнае сістэматычнае *планаванне*, *назіранне* і *абмеркаванне* педагогамі працэсу вучэння школьнікаў, у выніку чаго ў адукацыйны працэс уводзяцца пазітыўныя змены, што, у сваю чаргу, прыводзіць да паляпшэння ведаў вучняў. Дадзенае прафесійнае ўзаемадзеянне адбываецца эфектыўна, калі ў школе ёсць лідар – настаўнік, які, па-першае, валодае актыўнай ацэнкай, па-другое, усведамляе неабходнасць змен у адукацыйным працэсе, па-трэцяе, можа і жадае арганізоўваць прафесійную камунікацыю калег. Ёсць некалькі адпаведных практык супрацоўніцтва настаўнікаў: назіранне і аналіз урокаў або іх фрагментаў (у тым ліку, знятых на відэа), назіранне за дзейнасцю на занятках асобных вучняў і абмеркаванне вынікаў гэтага назірання, работа творчых груп настаўнікаў, узаемадзеянне з настаўнікамі іншай школы, у якой уводзіцца актыўная ацэнка, і інш. Абмяркуем некаторыя з гэтых практык.

Мікранавучанне – форма павышэння кваліфікацыі, у прыватнасці, авалодання АА, асабліва карысная для пачынаючых настаўнікаў. Яна ажыццяўляецца ў двух варыянтах:

1) дапамога, кансультацыі з боку больш спрактыкаваных педагогаў у *напісанні планаў урокаў*. Часцей – гэта індывідуальныя заняткі;

2) лабараторныя заняткі – *правядзенне настаўнікамі ўрокаў або іх фрагментаў* для невялікіх груп калег з далейшым іх абмеркаваннем. Часта для гэтага выкарыстоўваюцца ўрокі, якія загадзя запісваюцца на відэа. Пажадана, каб план урокаў папярэдне распрацоўваўся ці ўзгадняўся з калегамі. Заняткі дэталёва «пад мікраскопам» аналізуюцца, пры гэтым кожны ўдзельнік можа выказаць свае меркаванні, прапановы, для чаго выкарыстоўваюцца загадзя вызначаныя крытэрыі. Такое навучанне дае найвялікшы эфект. Дарэчы, гэта пацверджана і міжнароднымі даследаваннямі[1].

Мэты назірання: атрыманне інфармацыі аб працэсе засвойвання на ўроках ведаў вучнямі і выкарыстанне гэтай інфармацыі для мадыфікацыі спосабаў працы з навучэнцамі; пошук доказаў істотных фактараў, якія ўплываюць на адукацыйны працэс.

Карыснай з'яўляецца практыка дэманстрацыі настаўнікам іншым педагогам не толькі ўдалага фрагмента ўрока, з якога можна пераняць спосабы эфектыўнай арганізацыі працы дзяцей, але і такога, які не вельмі атрымаўся, каб пачуць парады калег. Пры аналізе выкарыстоўваюцца крытэрыі, адпаведныя актыўнай ацэнцы, напрыклад, дыягнастычнасць пастаноўкі мэты, наяўнасць у вучняў зваротнай інфармацыі ад настаўніка і інш. Урок назіраецца і аналізуецца з пункту гледжання актыўнасці вучняў: ці стымулююць заданні і пытанні настаўніка вучняў на працу, як вучні рэагуюць на іх. Пры абмеркаванні фрагментаў урокаў выключаюцца неканкрэтнасць заўваг, перанасычанасць інфармацыі ў зваротнай сувязі, інтанацыі, якія могуць пакрыўдзіць.

Фрагменты запісаных на відэа ўрокаў мэтазгодна іншы раз паказваць вучням, каб яны бачылі сваю работу і маглі яе карэкціраваць у лепшы бок. Карысна паказваць урокі бацькам на бацькоўскім сходзе або падчас прыватнай сустрэчы з настаўнікам.

Цікавым сродкам заглыблення настаўнікаў у АА з'яўляецца *назіранне за выбранымі вучнямі*. Дзякуючы прымяненню гэтага сродку ў настаўнікаў фарміруецца новы погляд на вучня, як на суб'ект дзейнасці.

Ідэя дадзенага метаду простая. Яна выражаецца вядомай прымаўкай: з боку лепш відаць. Сапраўды, настаўнік, у якога 25 вучняў у класе не мае магчымасці ўважліва назіраць за кожным з іх. Таму вынікі назірання з боку калег даюць яму важную інфармацыю.

Назіранне за выбранымі вучнямі адбываецца ў адпаведнасці з наступнымі правіламі:

- настаўнік выбірае аднаго-двух вучняў, якія ў яго выклікаюць пэўную занепакоенасць і просіць калег паназіраць за іх дзейнасцю;
- назіранне на ўроку праводзяць тыя настаўнікі, якія самі не працуюць з гэтымі вучнямі; яно арганізуецца на прынцыпе даверу і згоды;
- пры назіранні выкарыстоўваюцца крытэрыі, якія распрацоўваюць члены назіральнай групы. Яны адпавядаюць АА, напрыклад, удзел вучня ў мэтавызначэнні, яго рэакцыі на зваротную інфармацыю і інш. (ствараецца наштобузу назірання). Назіральнікі могуць уключыць наступныя моманты: знешні выгляд, міміка, настрой, уважлівасць, паводзіны, праца над настаўніцкімі задан-

[1] **Hattie, J.** Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement / J. Hattie. – Abingdon : Routledge, 2009 [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : http:м/bookfi.org/g/John%20Hattie. – Дата доступу 28.01.2014

нямі, колькі часу працаваў, ці часта паднімаў руку, якія тэмы яго больш цікавяць, узаемадзеянне ў пары і групе і інш.;
- падчас наведвання ўрока назіральнік вядзе пратакол назірання за вучнем;
- адбываецца сустрэча ўдзельнікаў назірання пасля наведвання ўрока; падчас сустрэчы настаўнікі называюць толькі факты, але не даюць ацэначныя меркаванні;
- на падставе назіранняў за асобнымі вучнямі робіцца характарыстыка класа;
- складаюцца і выказваюцца адпаведныя рэкамендацыі настаўніку гэтага вучня і бацькам.

Выкарыстанне для назірання відэазапісу, у параўнанні з «жывым» урокам, мае шэраг пераваг:

- запіс можна праглядзець неаднаразова;
- запіс можна прыпыніць і абмеркаваць;
- аўтар урока можа сам паглядзець запіс;
- камеру можна паставіць такім чынам, каб здымаць тыя элементы, якія на дадзены момант з'яўляюцца найбольш важнымі.

Адзначым некаторыя недахопы:

- некаторыя настаўнікі баяцца здымкаў больш, чым назірання рэальных урокаў;
- аўтары баяцца, што запіс можа быць выкарыстаны для ацэнкі іх працы;
- тэхнічныя цяжкасці;
- запіс абмяжоўвае прастору назірання (толькі тое, што «ахоплівае» камера).

Для таго каб зняць негатыўнае стаўленне настаўнікаў да назірання, па меркаванні польскіх калег, патрэбны:

- узаемны давер настаўнікаў;
- забарона ацэнкі;
- пазбяганне парадаў ад назіральніка;
- дакладнае вызначэнне прадмета назірання;
- папярэдняя характарыстыка класа для назіральнікаў;
- наяўнасць формы пратакола назірання;
- абавязковасць абмеркавання.

Па сведчанні польскіх настаўнікаў, яны заўважылі, што ў выніку прымянення практыкі назірання дзеці сталі больш актыўнымі, матываванымі, іх вучэбныя дасягненні павысіліся. Яны ўбачылі пазітыўны эфект не толькі ў вучняў, за якімі назіралі, але і ў іншых вучняў класа, бо многія праблемы з'яўляюцца тыповымі для навучэнцаў.

Практыкі назірання за працэсам вучэння школьнікаў маюць вялікую карысць:

- павышаецца эфектыўнасць навучання;
- узрастае матывацыя настаўнікаў да працы ды змяншаецца прафесійнае «выгаранне»;
- адбываецца абмен вопытам;
- у настаўнікаў развіваюцца ўменні: назіраць ход адукацыйнага працэсу, вылучаць крытэрыі для аналізу і аналізаваць працэс, уступаць у прафесійную камунікацыю з калегамі, даваць зваротную інфармацыю і канструктыўныя парады, планаваць пазітыўныя змены.

Канешне, назіранне патрабуе дадатковага часу, але, калі настаўнікі разумеюць, што патэнцыял павышэння якасці адукацыі знаходзіцца ў дзейнасці вучняў, то яны ідуць на гэтыя выдаткі.

Засваенне актыўнай ацэнкі ў творчай групе. У школе ствараецца творчая група настаўнікаў, мэта дзейнасці якой – авалоданне АА і яе ўмелае, эфектыўнае прымяненне. Звычайна ў групу ўваходзяць 3 – 5 настаўнікаў аднаго або некалькіх прадметаў. Пры фарміраванні і арганізацыі дзейнасці групы важна зыходзіць з наступых патрабаваняў:

- *добраахвотнасць ўдзелу*. Склад групы можа быць вызначаны пасля прэзентацыі ў школе АА. Ясна, што гэта прэзентацыя павінна быць прывабнай, мець сведчанні паспяховага прымянення актыўнай ацэнкі іншымі педагогамі. Яна можа адбывацца ў форме лекцыі, але лепш – у форме майстар-класа. Пры гэтым, як паказвае вопыт, знаходзяцца педагогі, якія незадаволены традыцыйнай практыкай навучання, распаўсюджанымі формамі кантролю і ацэнкі, якія жадаюць павысіць выніковасць сваёй працы і якасць адукацыі, а таксама жадаюць атрымліваць задавальненне ад працы настаўніка. Менавіта яны могуць стаць удзельнікамі творчай групы;
- *наяўнасць лідара* – настаўніка, які ўжо больш-менш валодае АА. Кіраўнік творчай групы павінен дэманстраваць не толькі ўзоры працы па правілах актыўнай ацэнкі, але павінен арганізоўваць практыку рэфлексіі педагогамі іх дзейнасці; працу з літаратурай, кейсамі, у якіх апісаны практычныя сітуацыі прымянення АА; распрацоўку крытэрыяў, планаванне ўрокаў; адкрытыя ўрокі і іх аналіз і г. д.;
- *планавасць работы* – пажадана спланаваць работу на навучальны год.

Адзін з магчымых варыянтаў дзейнасці творчай групы можна прадставіць так:

1. Вывучэнне літаратуры, знаёмства з ўзорамі адпаведнага досведу (тэкстамі, відэаўрокамі, урокамі «ўжывую»).
2. Абмеркаванне ў групе праблем, што ўзніклі ў настаўнікаў, а таксама пытанняў, якія вызначаюць сутнасць актыўнай ацэнкі: 1) вядучыя ідэі; 2) асаблівасці праектавання (матэрыялы для настаўніка, матэрыялы для вучняў); 3) асаблівасці рэалізацыі; 4) пазіцыі настаўніка і вучняў на ўроку; 5) крытэрыі эфектыўнасці прымянення і інш.
3. Выбар тэм вучэбных прадметаў, якія мяркуецца выкладаць па новай тэхналогіі.
4. Адаптацыя гатовых або распрацоўка новых вучэбна-метадычных матэрыялаў для вывучэння раздзела па правілах актыўнай ацэнкі (каляндарна-тэматычны план, планы ўрокаў, дыдактычныя матэрыялы, крытэрыі, анкеты, тэксты праверачных работ, матэрыялы для бацькоў і да т. п.).
5. Вывучэнне і абмеркаванне метадычных распрацовак у групе і іх карэкцыя. Тут карысная знешняя экспертыза з боку настаўнікаў, якія карыстаюцца актыўнай ацэнкай.
6. Інфармаванне кіраўнікоў школы, вучняў і іх бацькоў пра новаўвядзенні.
7. Апрабацыя актыўнай ацэнкі – эксперыментальнае выкладанне. Узаемнае назіранне за дзейнасцю вучняў на занятках. Маніторынг выніковасці навучання. Выніковы кантроль па тых параметрах якасці адукацыі, на развіццё якіх скіравана прымяненне дадзенай тэхналогіі. У працэсе эксперыментальнага выкладання мэтазгодна правядзенне індывідуальнай і групавой

рэфлексіі ходу і вынікаў правядзення асобных вучэбных заняткаў і ўсёй тэмы. Гэтак жа вельмі карысна ўсведамленне дзецьмі ходу іх вучэння ў рамках новай тэхналогіі.

8. Выніковы кантроль, ацэнка эфектыўнасці прымянення тэхналогіі. Групавая рэфлексія вынікаў інавацыйнай работы.
9. Афармленне і прадстаўленне справаздачы, якая можа складацца з наступных раздзелаў: 1) што і чаму апрабоўвалі; 2) у чым палягала гіпотэза і якія планаваліся вынікі эксперыментальнага выкладання; 3) як быў арганізаваны адукацыйны працэс; 4) як адсочваўся ход і кантраляваліся вынікі эксперыментальнага выкладання; 5) якія атрыманы вынікі і пры якіх умовах мэтазгодна выкарыстанне дадзенай інавацыі.

- *абавязковасць справаздачы* па выніках дзейнасці творчай групы. Справаздача можа быць праведзена ў розных формах: выніковай адкрытай канферэнцыі для настаўнікаў усёй школы, стэндавых дакладаў, серыі адкрытых урокаў і майстар-класаў і г. д.

6.3. Навучанне на спецыяльных курсах або семінарах

Актыўная ацэнка можа стаць прадметам вывучэння на спецыяльных трэнінгавых курсах або семінарах. Тут важна ўлічваць, што дадзеная тэхналогія характарызуецца высокай ступенню інавацыйнасці, паколькі яна звязана з неабходнасцю змены каштоўнасных установак педагогаў, метадыстаў і кіраўнікоў, з неабходнасцю змены пазіцыі настаўніка на ўроку, са станаўленнем і развіццём новых прафесійных уменняў. Таму інфармацыйна-асветніцкі спосаб перадачы ведаў аб актыўнай ацэнцы не мае эфекту. Ён знаходзіцца ў супярэчнасці з найважнейшым канцэптуальным палажэннем, што знаходзіцца ў аснове інавацыйных адукацыйных тэхналогій: дзейнасць пры авалоданні ведамі павінна адпавядаць зместу саміх ведаў.

Застаецца актуальнай праблема частковай замены традыцыйных курсаў павышэння кваліфікацыі настаўнікаў, якія шмат у чым яшчэ носяць характар асветніцтва, на курсы трэнінгавыя. Іх вынік – не столькі дасведчанасць у змесце інавацый, колькі ўменне прымяняць іх на практыцы: праектаваць вучэбныя заняткі, распрацоўваць метадычныя матэрыялы або адаптаваць гатовыя да пэўных умоў навучання, развіваць адпаведную практыку на аснове яе рэфлексіі (ведаць пра тэхналогіі і валодаць імі – гэта рознае).

Паводле нашага вопыту, такія курсы павінны адказваць, акрамя агульнапрынятых, наступным дыдактычным прынцыпам:

- *самавызначэнне* слухачоў на вучэбную дзейнасць менавіта па дадзенай тэхналогіі. Мяркуецца, што педагогі ўсвядомілі неадпаведнасць наяўнага стылю працы настаўніка і навучэнцаў іх новым патрэбам і залічаны на курсы або семінар толькі па іх жаданні. Прымусіць настаўніка адмовіцца ад сваёй практыкі, калі ён да гэтага не гатовы, і асвойваць іншую тэхналогію – немагчыма;
- *тэхналагічнасці.* Гэты прынцып прадугледжвае: а) канкрэтнае (дыягнастычнае) апісанне мэтаў праз тыя педагагічныя ўменні (дзеянні), якія плануюцца для асваення настаўнікамі; б) мэтанакіраваную дзейнасць слухачоў на дасяг-

ненне мэтаў; в) карэктуючы прамежкавы кантроль і самакантроль; г) выніковы кантроль; д) дыдактычнае забеспячэнне навучальнага працэсу;
- *адпаведнасці цыклу Дэвіда Колба.* Тэорыя, распрацаваная амерыканскім даследчыкам, тлумачыць сутнасць ўзаемадзеяння суб'ектаў адукацыйнага працэсу, тое, як людзі авалодваюць новым вопытам. У адпаведнасці з ёй цыкл навучання дарослых складаецца з чатырох стадый (*гл. мал.*).

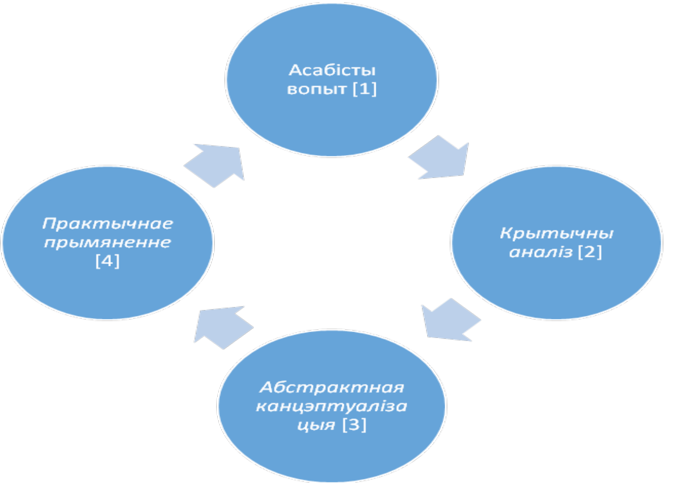


Схема 6.1. Стадыі асваення новых ведаў і вопыту (пав. Д. Колба)

На першай стадыі (*асабісты вопыт*) адбываецца актуалізацыя вопыту педагагічнай дзейнасці ў дачыненні да тэмы курсаў. На другой стадыі (*крытычны аналіз*) адбываецца асэнсаванне наяўнага ўласнага і практычнага вопыту калегаў. Адбываецца яго прабле-матызацыя. Наступная стадыя – *абстрактная канцэптуалізацыя* або інтэграцыя ў асабістую сістэму паняццяў. Тут, дзякуючы прэзентацыі новага вопыту і яго тэарэтычнага абгрунтавання, адбываецца надбудова, прырашчэнне, канструяванне і прысваенне новых ведаў, абагульненне вопыту; вылучэнне новых ідэй і фармулёўка высноў, прынцыпаў інавацыйнай дзейнасці. Заключны этап цыкла Д. Колба (*прымяненне на практыцы*) – праверка атрыманых высноў, пераход ад абстрактных ідэй і прынцыпаў у вобласць рэальнай дзейнасці. Падчас навучання настаўніку важна «праходзіць» усе стадыі цыкла (пачаткам можа быць любая з іх);
- *монапрадметнасць* – падчас навучання асвойваецца толькі адна тэхналогія; лепш добра навучыцца аднаму, чым пачуць пра многае;
- *адпаведнасць працэсу тэхналогіі, якая вывучаецца* – арганізуецца працэс авалодання канкрэтнай тэхналогіяй з дапамогай таго, што слухач мае магчымасць «пажыць» у гэтай тэхналогіі (мы вучым таму, з дапамогай чаго вучым). Мы вучым актыўнай ацэнцы з дапамогай актыўнай ацэнкі!

Пачынаючы з 2012 г. Цэнтр прафесійнага развіцця і інавацыйнай адукацыі Акадэміі паслядыпломнай адукацыі рэгулярна праводзіць семінар «Актыўная ацэнка як новая стратэгія навучання». У ходзе семінара ўдзельнікі знаёмяцца з новай стратэгіяй, якая стымулюе ацэначную самастойнасць і актыўнасць вучняў на аснове эфектыўнай зваротнай сувязі; авалодваюць прыёмамі мэтавызначэння і вызначэння крытэрыяў паспяховага дасягнення мэтаў, тэхнікай пастаноўкі ключавых пытанняў, прыёмамі сама- і ўза-

емаацэнкі. Семінар праводзяць выкладчыкі акадэміі і педагогі, якія былі актыўнымі ўдзельнікамі міжнародных семінараў, маюць адпаведны сертыфікат і дэманструюць дасканалыя практычныя ўменні выкарыстання актыўнай ацэнкі. Навучанне праходзіць у рэжыме праектавання рэальнага навучальнага працэсу з выкарыстаннем элементаў актыўнай ацэнкі. Інтэрактыўныя метады навучання і практычныя заданні даюць магчымасць слухачам семінара перайсці ад пасіўнага «спажывання» інфармацыі да актыўнага ўдзелу ў працэсе пазнання. Удзельнікі семінараў маюць магчымасць пабываць у ролі настаўніка і вучня, прааналізаваць эфектыўнасць прымянення элементаў актыўнай ацэнкі на розных этапах урока, ацаніць ступень іх адаптыўнасці да працы ў рамках свайго вучэбнага прадмета.

6.4. Майстар-клас як сродак навучання актыўнай ацэнцы

Майстар-клас – гэта адукацыйнае мерапрыемства, на якім майстар вучыць калег та-му, што ён умее рабіць сам. Асаблівасці і характарыстыкі майстар-класа: установка майстра не на паведамленне і запамінанне слухачамі інфармацыі, а перадача спосабаў вырашэння педагагічных задач; спалучэнне саліравання майстра, як аўтара або носьбіта ідэі і стратэгіі навучання і актыўнай дзейнасці іншых удзельнікаў заняткаў; супрацоўніцтва, сутворчасць, сумесны пошук; прымяненне спосабаў працы, якія выкарыстоўвае майстар пры навучанні сваіх вучняў (вучым таму, з дапамогай чаго вучым); накіраванасць на вынік: прыняцце слухачамі ідэі і авалоданне ў пэўнай меры канкрэтным вопытам. Прынцып майстар-класа – «Я ведаю, як гэта рабіць. Я навучу вас». Правядзенне майстар-класа – гэта паказчык сталасці настаўніка, дэманстрацыя высокага ўзроўню прафесійнага майстэрства.

Настаўніку-майстру важна ўмець эфектыўна прадстаўляць свой вопыт, трансляваць яго як мага большай колькасці калег. Пры гэтым адбываецца не толькі павышэнне ўзроўню прафесіяналізму настаўнікаў, але і развіццё самога майстра. Перш, чым ісці са сваім вопытам да калег, важна ацаніць свой майстар-клас і пры неабходнасці ўнесці ў план яго правядзення адпаведныя карэктывы. Для гэтага карысна паставіць сабе наступныя пытанні, якія датычацць як зместу вопыту, так і сродкаў яго перадачы калегам:

1. Ці забяспечвае мой вопыт стабільна высокую выніковасць адукацыйнага працэсу?
2. Ці адпавядае мой вопыт сучасным адукацыйным тэндэнцыям?
3. Ці ёсць у маім вопыце адрозненні ад масавай практыкі?
4. Ці з’яўляецца мой вопыт навукова-абгрунтаванай мадэллю ўдасканалення адукацыйнага працэсу?
5. Ці ёсць у маім вопыце інавацыйная ідэя, ці гатовы я яе пераканальна прадэманстраваць?
6. Ці змагу я ўключыць у актыўную дзейнасць усіх удзельнікаў майстар-класа? Ці ёсць у мяне адпаведныя матывуючыя сродкі? Якім чынам я дапамагу самавызначэнню ўдзельнікаў на вынік сваёй працы?
7. Ці валодаю я сродкамі для арганізацыі практычнай працы калег?

8. Ці добра мною прапрацавана тэхналогія правядзення майстар-класа?
9. Якім будзе ключавое пытанне?
10. Ці сфарміраваў я наштобузу да майстар-класа?
11. Якім чынам будзе забяспечана ацэнка слухачамі выніковасці іх працы?
12. Як я збіраюся падвесці вынікі майстар-класа?

Прапануем шэраг рэкамендацый па падрыхтоўцы майстар-класа:

1. Прыміце рашэнне аб тым, чаму вы хочаце навучыць яго ўдзельнікаў.
2. Уключыце фантазію, стварыце цікавую задуму.
3. Сфармулюйце мэту, наштобузу.
4. Сфармулюйце ключавое пытанне занятку, прыдумайце праблемную сітуацыю, якая сутыкне ўдзельнікаў з іх праблемай у прафесійнай дзейнасці.
5. Вызначце этапы майстар-класа; для кожнага з іх сфармулюйце задачу, якую варта вырашыць.
6. Вырашыце, як на занятку будзе ажыццяўляцца зваротная сувязь.
7. Падрыхтуйце прэзентацыю, неабходныя навучальныя матэрыялы.
8. Падрыхтуйце аўдыторыю такім чынам, каб можна было выкарыстоўваць розныя формы працы: індывідуальную, у парах, групавую, франтальную.

У адрозненне ад тлумачальна-ілюстрацыйнага метаду, які рэалізуецца на лекцыі і патрабуе прымянення толькі ілюстрацыйных матэрыялаў, правядзенне майстар-класа забяспечваецца рознымі дыдактычнымі сродкамі. Сярод іх – навучальныя матэрыялы для:

- праблематызацыі дзейнасці навучэнцаў, разбурэння стэрэатыпаў: кейсы, логіка-структурныя схемы з «белымі плямамі», заданні для самавызначэння ў каштоўнасцях і прыярытэтах;
- арганізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці: арыенціровачныя карты, тэксты, эўрыстычныя і кагнітыўныя заданні;
- кантролю і ацэнкі вынікаў дзейнасці: культурна-гістарычныя аналагі, крытэрыі ацэнкі, анкеты, тэсты і да т. п.

Падчас майстар-класа могуць выкарыстоўвацца як друкаваныя матэрыялы, так і электронныя – відэазапісы, прэзентацыі, інтэрнэт-рэсурсы. Неабходныя ноўтбук, відэапраектар і экран. Разам з тымі сродкамі, якія майстар загадзя рыхтуе, прымяняюцца навучальныя сродкі, якія ствараюцца ўдзельнікамі падчас занятку: праекты, крытэрыі, алгарытмы дзейнасці і да т. п. Для паспяховага правядзення майстар-класа могуць быць карыс нымі і дапаможныя матэрыялы: нататнікі, ручкі, бэджы; маркеры, скотч; папера фармату А3 для выканання індывідуальных і групавых работ; стэплер, клейкія лісточкі, нажніцы, клей, лінейкі, алоўкі; папера для фліп-чарта; кава, чай, прысмакі, прызы для гульняў, рэкламныя матэрыялы і інш. Прад'яўляюцца асаблівыя патрабаванні да памяшкання. Яно павінна мець добрую вентыляцыю, нармальны цеплавы рэжым, дастатковую плошчу, магчымасць па-рознаму рассадзіць удзельнікаў. Больш поўныя рэкаменда-цыі правядзення майстэр-класа змешчаныя ў кнізе «Педагогический опыт: обобщение и формы представления»[2].

[2]**Запрудский Н.И.** Педагогический опыт: обобщение и формы представления/ Н.И. Запрудский. Минск: СЭР-Вит, 2014. 266 с.

6.5. Школа, якая вучыцца актыўнай ацэнцы

Як паказвае айчынны і замежны вопыт, найбольш вынікова АА ўкараняецца ў адукацыйны працэс, калі гэтая інавацыя становіцца вядучай ідэяй, прадметам вывучэння для ўсяго калектыву школы, калі школа мае статус установы, якая сама вучыцца. Для гэтых школ характэрна наступнае:

- лідарства дырэктара ў адукацыйным працэсе, калі дырэктар школы падтрымлівае навучанне настаўнікаў новай сістэме ацэнкі;
- ясная мэта для ўсяго калектыву, звязаная з авалоданнем актыўнай ацэнкай;
- актыўнае супрацоўніцтва настаўнікаў, якое ажыццяўляецца ў працэсе выканання заданняў, звязаных з актыўнай ацэнкай;
- удзел прадстаўнікоў творчых груп настаўнікаў школы ў розных формах падтрымкі (канферэнцыі, вебінары, «сеткі школ», летнія школы, on-line coaching, дыстанцыйнае навучанне, семінары ў АПА і на базе іншых устаноў адукацыі, якія ўжо прафесійна прымяняюць актыўную ацэнку).



На дадзены момант у многіх школах нашай краіны актыўная ацэнка ўкараняецца як сістэмная інавацыя. У 2013 г. загадам Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь былі зацверджаны 10 інавацыйных пляцовак па тэме «Укараненне мадэлі актыўнай ацэнкі як сродку кагнітыўнага развіцця навучэнцаў». Сярод іх дзяржаўныя ўстановы адукацыі: сярэднія школы № 1, № 2, № 7 г. Смаргоні; сярэдняя школа № 6 і гімназія № 4 г. Гродна; сярэдняя школа № 1 г. Дзятлава; гімназія № 1 г. Бярозаўкі і Ваверская сярэдняя школа Лідскага раёна Гродзенскай вобласці; сярэдняя школа № 18 г. Пінска; сярэдняя школа № 144 г. Мінска.

Асноўныя чаканыя вынікі ўкаранення інавацыйных праектаў:

- павышэнне ўзроўню адукацыйных вынікаў вучняў, іх кагнітыўнага развіцця на аснове якаснай зваротнай сувязі;
- павышэнне кампетэнтнасці ўсіх удзельнікаў праекта;
- сфарміраванасць навыкаў узаема- і самаацэнкі;
- стварэнне сістэмы навукова-метадычнага і псіхалагічнага суправаджэння інавацыйнай дзейнасці на ўсіх этапах праекта;
- стварэнне сістэмы ацэньвання вучэбнай дзейнасці на розных ступенях навучання ў кантэксце кагнітыўнага развіцця навучэнцаў;

- распрацоўка метадычных рэкамендацый па выкарыстанні стратэгіі актыўнай ацэнкі ва ўмовах сучаснага адукацыйнага працэсу, накіраванага на кагнітыўнае развіццё навучэнцаў.

Яшчэ рана чакаць грунтоўных вынікаў ад гэтага праекта, але, як адзначаюць удзельнікі, у вучняў паступова павышаецца матывацыя да вучэбнай дзейнасці, прасочваецца пэўная дынаміка росту паказчыкаў узроўню сфарміраванасці навучальных навыкаў, сама- і ўзаемаацэнкі ў параўнанні з уваходнай дыягностыкай на пачатку праекта. Педаг ог і атрымліваюць зваротную сувязь ад вучняў, пастаянна разважаюць, крытычна ацэньваюць якасць сваёй педагагічнай дзейнасці, узровень прафесійных ведаў і на падставе гэтага ўносяць неабходныя змены ў практыку сваёй працы. Настаўнікі з'яўляюцца актыўнымі ўдзельнікамі дыстанцыйнага курса, метадычных практыкумаў, семінараў па актыўнай ацэнцы, што садзейнічае ўдасканаленню іх прафесійных навыкаў і дасягненню якаснай адукацыйнай практыкі ў рэалізацыі актыўнай ацэнкі.

6.6. Удзел настаўнікаў у дыстанцыйных курсах

Яшчэ адзін спосаб авалодаць актыўнай ацэнкай – дыстанцыйнае навучанне. Даследаванні ясна паказваюць, што дзеці лепш навучаюцца ў групах, чым паасобку. Аднак, тое самае можна сказаць і пра настаўнікаў. Асабліва сёння, калі ў змесце навучання самае галоўнае – уменні і каштоўнасныя арыенціры – тое што не засвоіш, не праверыш без соцыуму. Найлепшы вынік для павышэння кваліфікацыі настаўнікаў дае мікранавучанне, пра якое напісана вышэй.

Але і дыстанцыйныя курсы пры ўмелай іх арганізацыі могуць стаць для настаўніка такім навучальным соцыумам – асяродкам аднадумцаў, добразычліўцаў, дарадчыкаў і, не выключана, у будучыні – сяброў.

Для гэтага дыстанцыйныя курсы, акрамя навучальнай, павінны выконваць функцыю падтрымкі, ствараць пляцоўку для інтэрактыўнага ўзаемнага навучання.

Курсы дыстанцыйнага навучання «Стратэгія актыўнай ацэнкі» маюць свае плюсы, яны не ацэньваюць сваіх удзельнікаў у балах – тэорыя, якой няшмат, правяраецца толькі праз вынікі, што настаўнік атрымаў у класе.

Сем навучальных модуляў спраектаваныя так, каб настаўнік кожныя 3 – 4 тыдні атрымліваў тэарэтычны матэрыял пра чарговы элемент АА і заданне, якое ён выконвае ў сваім класе. Пры ўкараненні АА на працягу паўгода ўдзельнік курсаў мае падтрымку не толькі з боку ментара – таксама настаўніка-практыка з большым вопытам – але і ад такіх жа калег, як ён. Справаздачы ўдзельнікаў змяшчаюцца на форумах і каментуюцца не толькі ментарамі, але і іншымі студэнтамі курса. Напачатку, як правіла, студэнты толькі чытаюць справаздачы іншых – параўноўваюць, цікавяцца, што ў іх атрымалася. Але праз некалькі тыдняў на форумах ДН кіпіць работа, якой пазайздросціць любое метадычнае аб'яднанне – абмяркоўваюцца праблемы, нараджаюцца новыя педагагічныя ідэі, задаюцца пытанні, аналізуюцца няўдачы, даюцца парады, падказкі як зрабіць лепш, зберагчы час і г. д.

Менавіта курс-падтрымка стварае асяроддзе, дзе пануе атмасфера ўзаеманавучаня, даверу, адкрытасці.

Набор на курсы дыстанцыйнага навучання «Стратэгія актыўнай ацэнкі» абвяшчаецца раз на год у пачатку верасня. Курсы доўжацца з кастрычніка па сакавік. Усе абвесткі пра набор на курсы можна знайсці на сайце www.aacenka.by. Аўтары гэтай кнігі гатовы падзяліцца матэрыяламі і спадзяюцца, што ў будучыні такіх курсаў будзе арганізавана больш.



ЗАКЛЮЧЭННЕ

Беларускія педагогі змаглі пазнаёміцца з актыўнай ацэнкай ў 2009 г. на сумесных беларуска-польскіх семінарах, дзякуючы калегам з польскага адукацыйнага цэнтра CEO. Усе тэарэтычныя і практычныя матэрыялы, атрыманыя на семінарах, неабходна было прааналізаваць, ацаніць і адаптаваць да беларускай школы. Безумоўна, міжнародныя семінары аб'ядноўваюць настаўнікаў-аднадумцаў і матывуюць педагогаў да прафесійнага развіцця, але тут важна памятаць, што перанос «запазычанай методыкі» праз культурныя і нацыянальныя межы можа быць неэфектыўным. Для таго, каб запаліць педагогаў новай ідэяй, матываваць іх да набыцця новых ведаў і ўменняў, стварыць умо-вы для прафесійнага развіцця на аснове якаснага міжнароднага вопыту неабходна было зрабіць наступныя арганізацыйна-педагагічныя крокі:

1) старанна прааналізаваць тэарэтычныя і філасофскія асновы прапанаванага напрамку ў адукацыі;
2) стварыць і / або пашырыць сетку экспертаў (з ліку выкладчыкаў і метадыстаў Акадэміі паслядыпломнай адукацыі, інстытутаў развіцця адукацыі, супрацоўнікаў упраўленняў і аддзелаў адукацыі, спорту і турызму, найлепшых педагогаў, прадстаўнікоў грамадскіх арганізацый);
3) апрабаваць АА на практыцы і адаптаваць да існуючых умоў;
4) паказаць эфектыўнасць міжнароднага вопыту на нацыянальных прыкладах. Педагога-практыка пераканае толькі вопыт калег у спалучэнні з адназначна пазітыўнымі вынікамі і наступнай уласнай удалай практыкай;

5) стварыць і / або пашырыць сетку кантактаў па распаўсюджванні ведаў сярод настаўнікаў, падрыхтаваць педагогаў-мультыплікатараў.

Нам гэта зрабіць удалося. У нас ужо ёсць важкія вынікі інавацыйнай дзейнасці:

- усе больш настаўнікаў прымяняюць тэхналогію АА або асобныя метады, сродкі гэтай тэхналогіі; падчас сустрэч у АПА і рэгіёнах педагогі і кіраўнікі школ сведчаць пра тое, што прымяненне АА павышае матывацыю і якасць адукацыі вучняў;
- мы маем добрыя водгукі вучняў і іх бацькоў са школ, у якіх прымяняецца АА;
- у конкурсе «Настаўнік года» паспяхова выступаюць тыя педагогі, якія дэманструюць вопыт прымянення АА;
- у Магілёўскім універсітэце быў праведзены конкурс, прысвечаны А. Куляшову. Перамаглі педагогі, якія выкарысталі ў сваіх праектах АА;
- падчас экзаменаў на вышэйшую катэгорыю і на настаўніка-метадыста педагогі паспяхова дэманструюць прымяненне імі АА;
- некаторыя настаўнікі нават кажуць: «Я б сышла са школы, каб не АА»;
- у нас ёсць вялікая група настаўнікаў-трэнераў, удзельнікі якой запрашаюцца ў школы для правядзення трэнінгаў і майстар-класаў.

На заканчэнне мы, стваральнікі кнігі, выказваем шчырыя пажаданні поспехаў усім нашым калегам-настаўнікам рознага ўзросту, розных прадметаў. Мы ведаем, што ў АА вялікі патэнцыял, мы ўпэўнены, што пры жаданні вы можаце авалодаць гэтай тэхналогіяй. Няхай педагагічная праца вам будзе ў радасць.



Дадаткі

Распрацоўкі ўрокаў, зробленыя ментарамі і студэнтамі дыстанцыйнага курса па актыўнай ацэнцы

Паважаны чытач, звярніце вашу ўвагу на ўрокі, якія правялі, а потым апісалі вашы калегі. Што можна заўважыць? Кожны з настаўнікаў праявіў асабісты педагагічны стыль: і арганізацыі працы вучняў на ўроках, і ўласнае разуменне АА. Гэта зразумела, паколькі ўсе педагогі маюць свой адметны вопыт, індывідуальнасць, прытрымліваюцца свайго набору каштоўнасцей. Урокі адрозніваюцца сукупнасцю выкарыстаных сродкаў актыўнай ацэнкі, спосабамі арганізацыі зваротнай сувязі, рэакцыямі на правільныя і няправільныя выказванні і рашэнні вучняў, інтэнсіўнасцю працы, аб'ёмам паўнамоцтваў, якія настаўнік перадае школьнікам і г. д. Але ёсць і агульнае: настаўнікі ў большасці дэманструюць сваімі ўрокамі асноўныя правілы АА (гл. Раздзел «Псіхалагічныя і педагагічныя падставы актыўнай ацэнкі»).

Заўважым і наступнае: у звычайнай практыцы часцей урокі не афармляюцца так дасканала, бо шмат чаго настаўнік «трымае ў галаве». Тут жа матэрыялы пададзены падрабязна, каб чытачам было бачна, як на практыцы выкарыстоўваецца АА. Некаторыя аўтары зрабілі па нашай просьбе невялічкі ўступ да ўрокаў, дзе выказалі сваё стаўленне да АА, а таксама паказалі для якіх умоў працы створаны ўрок, для якіх вучняў, з улікам якіх патрабаванняў праграмы, якія сродкі навучання неабходны для правядзення занятку.

Екатерина ВЕТРОВА

1.1. Сумма градусных мер углов треугольника. Внешний угол треугольника

Урок геометрии (VII класс)

В том, что касается математики, главным моим убеждением было и остается следующее: непонятный материал или задачу детям нужно объяснять столько раз, сколько потребуется, до тех пор, пока не поймёт каждый ребёнок (желающий понять). Поэтому на уроках мои ученики не боятся переспрашивать, уточнять; к доске «рвутся» не только те, кто знает, как решать задачу, но и те, кто не понимает принципа решения, потому что уверены, что учитель не отругает за незнание, не накажет отметкой, а поможет разобраться.

При оценивании учащихся я в этом классе уже третий год использую элементы методической системы В. Ф. Шаталова. Перед изучением каждого раздела я составляю т. н. листы группового контроля, где перечисляю основные определения, теоремы и т. д. Такой лист получает каждый учащийся. После изучения раздела с помощью этого листа происходит опрос (подробности в книгах Виктора Федоровича и на сайте http://www.shatalovschools.ru/).

Но и после завершения опроса листы группового контроля используются в дальнейшем. Работу учащегося на уроке я оцениваю только после дополнительных вопросов, которые беру исключительно из уже «отработавших» листов группового контроля. Если, например, учащийся не разобрался в новой теме и у доски откровенно «плавал» – разве справедливо будет наказывать его низкой отметкой? Кого оценит в этом случае учитель, если сам ещё не успел научить ученика? Активная оценка (АО) подразумевает, что в таких случаях отметки не ставятся, но листы группового контроля позволяют мне найти компромисс между АО и их накопляемостью. Оцениваю в первую очередь знание того материала, который уже давно изучен, оставляю ученику время освоиться с новыми знаниями, приёмами, способами решения задач. К тому же, это позволяет в течение всего года повторять ключевые определения, теоремы и пр.



Предлагаемый урок – первый в разделе «Соотношения между сторонами и углами треугольника». Его материал тесно связан с предыдущим разделом «Параллельные прямые» и подразумевает, что учащиеся знают признаки и свойства параллельности прямых. В этом классе, как, впрочем, и в любом, ученики самые разные: для одних математика – любимый предмет, другие с трудом осваивают точные науки, третьих можно привлечь к активной работе только «вывернувшись наизнанку». Остальные разбросаны между описанными крайними точками трёхмерной системы координат под кодовым названием 7 «Б». Систематически работая с листами группового контроля, я могу опираться при изучении нового материала на сформированную у учащихся понятийную базу. Не люблю давать готовых знаний, предпочитаю, чтобы ребята с помощью подсказок и наводящих вопросов сами открыли новое для себя знание.

По методике АО в данном классе работаю второй год. В течение первого года, изучая элементы АО на дистанционном курсе, поэтапно внедряла их на уроках математики в этом классе и к концу учебного года сложилась определенная картина, в которой наложились друг на друга 3 компонента: методика АО, мой стиль работы, и, разумеется, особенности класса. Хотелось бы подчеркнуть, что синтез этих трёх компонентов у каждого учителя не только будет индивидуален, но и может варьироваться в зависимости от класса.

Методика АО органически вписывается в моё стремление сформировать у каждого ребёнка желание работать на уроке не для учителя, а для себя. Когда ученики осознают, что учитель на их стороне, то и поведение, и отношение к учёбе меняются в лучшую сторону. Не знаю, когда я смогу сказать, что добилась такого осознания у каждого ребёнка, но вижу, что АО помогает мне двигаться в нужную сторону.

Цель урока на языке учащихся: к концу урока вы узнаете, что такое внешний угол треугольника, сможете сформулировать две теоремы о треугольнике и их доказать.

Наштобузу:

1. Знаю теорему о сумме градусных мер углов треугольника и умею её доказывать.
2. Знаю, что такое внешний угол треугольника, умею его строить.
3. Знаю теорему о внешнем угле треугольника и умею ее доказывать.

(*Наштобузу – это часть вопросов листа группового контроля, который есть у каждого учащегося – там перечислены все вопросы раздела. После изучения раздела учащиеся сдают зачёт по всем вопросам.*)

Ключевой вопрос: Какие ассоциации у вас возникают в связи с числом *180*? Как можно продолжить фразу: «180 градусов – это…»?

Ход урока

1. Формулировка ключевого вопроса.

Придумывая ключевой вопрос к теме «Сумма углов треугольника. Внешний угол треугольника», я пыталась убить двух зайцев. Во-первых, актуализировать уже изученное учащимися: 1) развернутый угол равен 180°; 2) свойство смежных углов (сумма смежных углов равна 180°); 3) свойство параллельных прямых (при пересечении параллельных прямых секущей сумма внутренних односторонних углов равна 180°).

А новая тема опять предлагала эту вездесущую величину 180°! Для доказательства же теорем о сумме углов треугольника и внешнем угле треугольника требовались ранее изученные факты, которые учащиеся вспомнили, когда отвечали на первую часть ключевого вопроса.

Во-вторых, я хотела, чтобы учащиеся подумали, каким образом различные факты взаимосвязаны между собой и, возможно, поняли, как теоремы «вырастают» из понятия развёрнутого угла. Ответы учащихся (все они были верными) я схематически фиксировала на доске. Затем сказала, что к окончанию урока ученики сами смогут выбрать обобщающий – тот из них, в котором «прячутся» все остальные.

2. Объявление учителем темы урока, постановка цели и наштобузу.

На некоторых уроках учащиеся сами формулируют цель, но для данного занятия проще было сформулировать цель самой, ведь учащиеся не встречались ранее с понятием внешнего угла треугольника и не могли предположить, что учебная программа по математике содержит теорему о нём.

Обычно цель урока на языке учащихся и наштобузу пишу на доске, но знаю, что удобнее, если пункты наштобузу перед глазами детей и на уроке, и дома. Записывать их в тетради, считаю нерациональным с точки зрения экономии времени. Распечатка наштобузу для каждого урока каждому учащемуся также имеет низкий КПД, т. к. способность детей терять разные мелкие листочки превышает бумажные запасы учителя. Выручают листы группового контроля. Они объединяют ключевые моменты нескольких разделов и используются на протяжении 1 – 2 месяцев. Терять такие сводные наштобузу детям «невыгодно», ведь к опросу по листу группового контроля готовиться все равно придётся.

А формулировка цели остается на доске в течение всего урока и позволяет: 1) дисциплинировать как учащихся, так и самого учителя; 2) облегчить обращение к цели в течение урока и промежуточную рефлексию; 3) провести итоговую самооценку с опорой на цель урока.

3. Повторение теоремы о сумме углов треугольника, её доказательство.

После формулировки теоремы учащиеся с помощью учителя доказывают её, пользуясь следующими подсказками:

1. используйте знания о параллельных прямых;
2. дополните чертеж так, чтобы появились параллельные прямые;
3. через любую вершину треугольника проведите прямую; параллельную противоположной стороне треугольника;
4. найдите развёрнутый угол;
5. найдите равные углы.

Запись доказательства теоремы на доске и в тетрадях.

4. Обратная связь.

Взаимопроверка 1-го пункта наштобузу в парах. Обратная связь для учителя с помощью светофоров. Корректировка затруднений учащихся.

Во время изучения нового материала светофоры помогают отследить, насколько детям понятно объяснение учителя. Не каждый ученик решится вслух сказать «Я не понимаю», а психологически легче «зажечь» красный свет, чем заявить вслух о своих затруднениях. Желтый и зелёный цвета – подспорье для учителя. «Желтые» учащиеся, у которых остались неясными какие-то моменты, консультируются у «зелёных», освобождая время учителя для детального объяснения материала «красным».

Данный этап урока представлял собой работу в парах: учащиеся проговаривали друг другу формулировку теоремы и сущность её доказательства. Эффективность работы в парах доказана практикой. Одно дело – услышать теорему и её доказательство от учителя и сразу приступать к решению задачи, когда что-то не понял, а что-то не

запомнил. Другое дело – после объяснения учителя услышать вариант одноклассника, а после ещё и самому проговорить формулировку и доказательство теоремы.

Учитель предлагает учащимся обратиться к цели урока: «Полностью ли достигнута цель? Что ещё необходимо сделать?».

5. Построение внешнего угла треугольника.

Построение внешнего угла треугольника на доске, затем самостоятельно в тетрадях. Взаимопроверка. Формулировка определения внешнего угла треугольника. Чтение определения в учебнике.

6. Обратная связь.

Взаимопроверка 2-го пункта наштобузу в парах. Обратная связь для учителя с помощью светофоров. Корректировка затруднений учащихся.

Возвращаемся к цели урока: «Полностью ли достигнута цель урока? Что ещё необходимо сделать? Каким образом вы предполагаете познакомиться с теоремой?» Возможно, учащиеся отыщут теорему в учебнике или попросят помощи учителя.

7. Доказательство теоремы о внешнем угле треугольника.

Подсказки для учащихся:

1. используйте теорему о сумме углов треугольника;
2. используйте теорему о смежных углах.

Запись доказательства на доске и в тетрадях.

8. Обратная связь.

Взаимопроверка 3-го пункта наштобузу в парах. Обратная связь в парах. Обратная связь для учителя с помощью светофоров. Корректировка затруднений учащихся.

9. Возвращение к ключевому вопросу.

Из тех вариантов ответа, которые учащиеся предложили в начале урока, я попросила выбрать тот единственный, который «прячет» в себе остальные. Для того чтобы каждый учащийся сделал выбор и продемонстрировал его (а также смог немного подвигаться), я использовала пронумерованные картинки-офтальмотренажеры в углах кабинета. Учащимся нужно было разойтись по углам класса, в соответствии с их выбором: угол с цифрой 1 – для тех, кто выбрал первый вариант ответа (180^o – сумма смежных углов); с цифрой 2 – для второго варианта ответа (180^o – сумма внутренних односторонних углов); угол с цифрой 3 – для третьего (180^o – сумма углов треугольника); с цифрой 4, который и является правильным, т. к. все предыдущие варианты ответов являются теоремами, в доказательстве которых используется величина развернутого угла – четвёртый вариант ответа).

Учащиеся расходятся по углам, объясняют свой выбор. Почти все ребята перешли в третий угол, кроме Глеба – он не постеснялся высказать свою точку зрения, которая у него всегда отличается оригинальностью. А потом, вспомнив доказательства всех теорем, мы вместе отыскали правильный угол, что, надеюсь, способствовало более целостному восприятию материала, изученного в 7 классе.

10. Первичное закрепление изученного.

Решение задач № 239, № 253. Чертежи к задачам заранее подготовлены на доске. Кто знает, как кратко записать условие задачи? (Сигналы светофоров.) Зелёный цвет – записывают сами, один из «жёлтых» – у доски.

Кто знает, как решать задачу? (Сигналы светофоров.) Зелёный цвет – решают сами, один из «жёлтых» – у доски.

Кто теперь может решить похожую задачу? (Сигналы светофоров.) Корректировка затруднений.

11. Подведение итогов.

Самооценка: подумайте и отметьте в листах группового контроля (наштобузу), что вы уже знаете и умеете – знаком «+», над чем вы должны еще поработать – знаком «–»; подумайте, каким образом вы преодолеете трудности. Покажите с помощью светофоров, насколько вы достигли цели нашего урока.

12. Домашнее задание.

Вопросы 5 – 7 листа группового контроля, № 238 (жёлтый и красный цвет) или № 243 (зелёный цвет).

Самооценка учащихся в конце урока облегчает дифференциацию домашнего задания: те, кто оценил себя на высоком уровне, получают более сложное задание. Учащиеся, которые не совсем хорошо усвоили новую тему, будут решать простую задачу.

Критерии выполнения домашнего задания по математике отработаны на протяжении полутора лет и хорошо знакомы учащимся: они прорабатывают вопросы листа группового контроля, которые изучили на уроке, и решают задачи, применяя новые знания.

Вместо заключения

Это обычный, рабочий урок. Он демонстрирует, как АО работает не в праздники, а в будни. Предложенный урок – не эталон, а только пример того, как в данном классе у конкретного учителя при изучении определенной темы работают те элементы АО, которые были взяты учителем на вооружение: доведение до учащихся целей урока, очерчивание критериев достижения этой цели, постановка ключевого вопроса, обратная связь и др. Для разных уроков я использую различные наборы элементов АО, а иногда не использую ни одного – все зависит от ситуации. Для меня самое главное – создание атмосферы, когда дети учатся не ради отметок и воспринимают учителя как помощника, а не надзирателя.

Відэазапіс урока знаходзіцца на сайце, прысвечаным актыўнай ацэнцы: http://aacenka. by/?p=9241

Людмила Королёва

1.2. Испарение жидкостей. Факторы, влияющие на скорость испарения

Урок физики (VIII класс)

На мой взгляд, для решения проблемы низкой мотивации к учебной деятельности (одной из главных проблем современной школы) необходимо тщательно подходить к выбору форм, методов и средств учебного занятия. Очень важно содействовать развитию умений учащихся работать самостоятельно, необходимо сместить акцент с активной деятельности учителя на активную деятельность учащихся. Поэтому учебный процесс на данном занятии организуется так, что в процессе самостоятельной познавательной деятельности, организованной учителем, учащиеся овладевают системой знаний и умений, значимых для ученика, востребованных в повседневной жизни. Они наблюдают и объясняют физические явления, проводят экспериментальные исследования.

Психологи отмечают, что для того чтобы процесс обучения имел успешный результат, очень важно чтобы были задействованы все основные сенсорные системы человека – визуальная, слуховая и кинестетическая. Особенно это актуально для учащихся средних классов, для которых именно кинестетический способ восприятия информации является наиболее эффективным. Использование таких возможностей интерактивной доски как анимация, перемещение объектов, изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта позволяют задействовать визуальные, аудиальные, а также кинестетические каналы усвоения информации.

При проектировании данного урока использовались принципы активной оценки (АО). Её использование помогает научить учащихся учиться, призывает их брать на себя ответственность за собственное учение, позволяет им ориентироваться в собственных знаниях. АО помогает учителю и учащимся разработать план совместных действий по устранению проблемных моментов в усвоении материала, учащиеся получают подробные рекомендации, которые помогают им улучшить свои результаты и развиваться, что способствует повышению мотивации учащихся, повышает их самооценку.

На уроке соблюдается правило неподнимания руки и используются сигнальные разноцветные карточки. Зелёный цвет – «всё понятно», жёлтый – «есть вопросы», красный – «ничего не понятно».

Используется личностно-ориентированный подход, который предполагает, что в образовательном процессе: созданы комфортные условия для учащегося, в которых он – субъект, заинтересованный в учении, в саморазвитии; учитель – организатор и помощник в учебной деятельности обучающихся, а не главное действующее лицо на уроке; субъектная роль ученика включает свободу выбора уровня обучения, его темпа; применяется диалоговое обучение.

В процессе проведения учебного занятия, которое характеризуется сильной обратной связью, параллельно идут процессы обучения – учения и контроля-оценки, а также самоконтроля-самооценки. Это помогает учащимся лучше усвоить учебный материал. Осуществление различных видов контроля на всех этапах урока, а также тест в конце

урока, помогли учащимся самостоятельно оценить уровень усвоения материала урока, а учителю послужили основой для определения объёма и содержания домашнего задания.

Тип урока: изучение нового материала.

Межпредметные связи: биология, литература, география.

Цель урока: планируется, что к окончанию урока учащиеся будут:

1. знать определение понятий испарение и конденсация, сублимация и десублимация;
2. уметь описывать процессы испарения и конденсации; выделять существенные признаки испарения;
3. овладеют умениями применять полученные знания об испарении и конденсации для объяснения природных явлений и процессов в жизнедеятельности человека.

Задачи личностного развития: содействовать воспитанию индивидуальной и коллективной культуры учебной деятельности (умению слушать, уважительно относиться друг к другу, работать в группе, анализировать ответы учащихся).

Наштобузу:

1. Определение понятий испарения и конденсации.
2. Описание испарения и конденсации.
3. Объяснение зависимости скорости испарения жидкости от внешних факторов (4 фактора) и особенностей внутреннего строения вещества.
4. Практическое применение явлений испарения и конденсации в повседневной жизни (не менее 3-х примеров).

Формы организации познавательной деятельности: индивидуальная, парная, фронтальная.

Проблемные вопросы по теме:

Видеоролик «Что происходит с кипятком на морозе». Житель Новосибирска проводит эксперимент по проверке процессов испарения кипящей воды в сильный мороз, выливая с балкона своей квартиры кастрюлю кипятка. Не долетев до земли, жидкость полностью испаряется, превращаясь в густой белый столб «тумана», который тут же сносит в сторону ветер.

Вопросы к видеосюжету:

1. В каких агрегатных состояниях находилась вода в сюжете?
2. Как называется явление перехода из одного состояния в другое?

В начале XX в. на карнавалах показывали интересный трюк. В жидкий свинец трюкач погружал кисть руки. Как же человеческое тело выдерживало столь высокую температуру?

Случай на Кавказе: Для встречи гостей отец подал сыну глиняный кувшин и попросил принести из погреба вино, Сын пошел выполнить просьбу, Когда он поднес вино, отец спросил: «А почему ты принёс половину кувшина?» Как он догадался?

Оборудование и дидактический материал: компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор, презентация для интерактивной доски (перемещение объектов, выделение наиболее значимого цветом, анимация), раздаточный материал, оборудование для проведения экспериментальных исследований, учебник «Физика, 8 класс» Л. А. Исаченкова, Ю. Д.Лещинский.

Ход урока

1. Организационно-мотивационный этап *(до 3 минут).*

Цель этапа (ожидаемый результат): создание психологической готовности класса к уроку, организация внимания учащихся.

Задача этапа: организовать и подготовить учащихся к работе на уроке, создать ситуацию успеха.

Деятельность учителя	Деятельность учеников	Примечания
Организует внимание, доброжелательный настрой учащихся, разъясняет правила работы на уроке. Просит просигнализировать настроение: зелёный – радость, уверенность; жёлтый – сомнения, неуверенность; красный – страх, тревога	Эмоционально настраиваются на работу, определяют свое настроение	На доске размещаются высказывания, иллюстрации: «Когда знаешь цель – обязательно дойдёшь до неё, когда нет – будешь плутать», «Человек, по-настоящему мыслящий, черпает из своих ошибок не меньше познания, чем из своих успехов» – Джон Дьюи. Перечёркнутая рука – правило неподнимания руки

2. Этап проверки знаний и целеполагания *(до 6 минут).*

Цель этапа (ожидаемый результат): подготовка учащихся к сознательному освоению учебного материала, определение целей урока, вопросов для обсуждения и его конечного результата, мотивация на познавательную деятельность.

Задача этапа: выяснить степень усвоения знаний учащихся, стимулировать к овладению приемами учения и самообразования.

Деятельность учителя	Деятельность учеников	Примечания
Предлагает посмотреть видеоролик, ответить на вопросы: В каких агрегатных состояниях находилась вода в сюжете? Как называется явление перехода из одного состояния в другое? (Предполагаемый ответ – парообразование) Корректирует ответы и, подводит учащихся к теме урока	Смотрят ролик, обсуждают, ответы на вопросы записывают в опорный конспект	Видеоролик «Испарение кипятка на морозе» (приложение 4 – слайд № 1; приложение 1 – задание 2) Учитель вызывает для ответов учащихся с помощью карточек с фамилиями, выбирая их случайным образом

Формулирует тему учебного занятия: «Испарение. Факторы, влияющие на скорость испарения» Задаёт вопрос: «Как вы думаете, что мы сегодня будем узнавать о физическом явлении «испарение»»? Корректирует постановку целей	Формулируют цели учебного занятия	Наштобузу фиксируются на доске и в конспектах учащихся Приложение 1 (задание 2) Учитель вызывает учащихся с помощью карточек с фамилиями, выбирая их случайным образом
Организует повторение материала, изученного на предыдущих занятиях. При помощи задания «найди ошибку» определяет уровень усвоения материала предыдущих уроков Учитель информирует о правилах выполнения задания (критерии оценивания). При необходимости проводится коррекция знаний.	Исправляют ошибки в текстах, работают в парах, групповая работа, анализируют, дополняют ответы друг друга. *Критерии оценивания:* 8 – 10 ошибок – 2 балла; 4 – 7 ошибок – 1 балл; 1 – 3 –ошибки – 0 баллов	Раздаточный материал, интерактивная доска (приложение 4 – слайды №№ 2 – 4; приложение 1 – задание 1) Учащиеся сигнализируют о выполнении или о затруднениях с помощью сигнальных карточек

3. Этап подготовки учащихся к активному усвоению новых знаний *(до 3 минут).*

Цель этапа (ожидаемый результат): понимание учащимися практической значимости изучаемого материала, активизация познавательной деятельности.

Задачи этапа: организовать деятельность учащихся на достижение цели.

Деятельность учителя	Деятельность учеников	Примечания
Предлагает ответить на ключевые вопросы, подготовка к усвоению новых знаний	Осуществляют поиск ответов, обсуждают свои версии	Приложение 1 (задание 3)

4. Этап усвоения новых знаний *(до 15 минут).*

Цель этапа (ожидаемый результат): поиск необходимой информации в тексте; самостоятельное планирование исследований, развитие умений делать выводы.

Задачи этапа: способствовать формированию умений планировать свою деятельность, выделять нужную информацию, анализировать, обобщать.

Деятельность учителя	Деятельность учеников	Примечания
Объясняет правила выполнения задания (критерии оценивания)	Заполняют схему, используя текст учебника *Критерии оценивания:* 1. Правильно составлена схема, записано определение понятия испарение – 1 балл; 2. Записаны все признаки – 1 балл; 3. Записаны факторы, влияющие на скорость испарения – 1 балл	Раздаточный материал, интерактивная доска (приложение 4 – слайды №№ 5 – 7; приложение 1 – задание 4)

Физкультминутка.

Деятельность учителя	Деятельность учеников	Примечания
Организует выполнение экспери-ментальных заданий в парах, информирует о критериях оценивания	Проводят исследования, делают выводы, заполняют таблицу, обмениваются результатами. *Критерии оценивания:* 1. Самостоятельно спланирован и проведен эксперимент – 1 балл; 2. Сделаны выводы, записан результат – 1 балл; 3. Правильно заполнены пропуски в представленном тексте – 1 балл. В случае затруднений, учащиеся с помощью сигнальных карточек просят подсказку Обсуждение результатов эксперимента в группах	Раздаточный материал (приложение 1 – задание 5) *Подсказка:* От рода жидкости: 1) возьми чистое стеклышко, с помощью пипетки нанеси на него две разные жидкости; 2) посмотри, какая из них испарится быстрее; 3) сделай вывод От притока воздуха: 1) возьми чистое стеклышко, нанеси на него каплю жидкости; 2) возьми другое стеклышко, нанеси на него такую же каплю этой же жидкости. Подуй на него 3) посмотри, на каком из них жидкость испариться быстрее; 4) сделай вывод 5) Учитель вызывает учеников, используя картонные полоски с именами. Ученики рассказывают о том, как проводился эксперимент, какие выводы сделали

1. Этап закрепления нового материала *(до 10 минут)*.

Цель этапа (ожидаемый результат): развитие умений решать качественные задачи по теме

Задачи этапа: содействовать развитию речевых умений учащиеся; создать условия для активного взаимодействия в процессе поиска решений качественных задач, содействовать развитию навыков работы с интерактивной доской.

Деятельность учителя	Деятельность учеников	Примечания
Предлагает ответить на вопросы: Почему у зайца большие уши? Как собака в жаркий день понижает температуру своего тела? Почему овощи на 1 – 2 градуса холоднее окружающей среды?	Отвечают на вопросы, анализируют, дополняют ответы	Интерактивная доска (приложение 4 – слайды № 8, 9)

2. Контрольно – оценочный этап *(8 минут)*.

Цель (ожидаемый результат): осознание учащимися результативности своей деятельности на уроке, уровня усвоения учебного материала, самоопределение их на домашнюю работу.

Задачи этапа: содействовать развитию способности к рефлексии своей деятельности, формулировке выводов, дифференцировать домашнее задание, объяснить его выполнение.

Деятельность учителя	Деятельность учеников	Примечания
Объясняет и контролирует выполнение задания, при необходимости осуществляет коррекцию	Письменно выполняют задание с последующей самопроверкой, определяют уровень овладения учебным материалом	Раздаточный материал, интерактивная доска (приложение 2)

Просит учащихся ответить на вопросы, просигнализировать настроение Какой способ работы над темой для тебя оказался самым продуктивным? Как вы считаете, какие из поставленных целей в начале урока нам удалось достичь? Назовите одну причину успешной работы и одну причину затруднений	Письменно отвечают на вопросы, оценивают свою деятельность на занятии Учащиеся проговаривают, в какой степени выполненная работа позволила ответить на вопросы, поставленные в начале урока	Раздаточный материал (приложение 3) Учащиеся возвращаются к таблице, в которой записаны цели словами ученика, подсчитывают количество баллов, набранных в течении урока (в зависимости от суммарного количества дифференцируется домашнее задание), оценивают свою деятельность 0 – 5 баллов обязательное домашнее задание – №№ 1, 2, на выбор – №№ 3, 4; 6 – 10 баллов обязательное домашнее задание – № 2, на выбор – №№ 3, 4
На основе результатов выполненного задания определяет объем и содержание домашнего задания	Воспринимают и осознают содержание домашнего задания	Домашнее задание: 1. Повторить §§ 1 – 3, ответить на вопросы к параграфам 2. Изучив текст параграфа § 11, вернуться к целям, сформулированным на уроке, ответить на вопросы к параграфу, выполнить задания из упражнения №№ 1 – 5 3.Чтобы решить проблему с охлаждением напитков, фирма «Фил Канн Индастри» (США) разработала самоохлаждающиеся банки для прохладительных напитков. Объясните принцип охлаждения. Подготовьте сообщение по данной теме 4. Экспериментальное задание. Доказать влияние цвета поверхности пластинки, на которой находится жидкость, на скорость испарения жидкости

Наштобузу к выполнению домашнего задания:

1. Знать определение понятий испарение и конденсация.
2. Знать существенные признаки явления испарения.
3. Уметь объяснять зависимость скорости испарения жидкости от рода жидкости, её температуры, площади свободной поверхности жидкости и притока воздуха, опираясь на основные понятия молекулярно-кинетической теории строения вещества.
4. Уметь решать качественные задачи по теме «испарение» (упражнение №№ 1 – 5), решение должно базироваться на основных понятиях молекулярно-кинетической теории строения вещества.

Приложение 1.

Задание 1 *(время выполнения 3 минуты).*

В представленном тексте найдите физические ошибки, внесите исправления (карандашом), обсудите результаты в парах.

1. Мы знаем, три агрегатных состояния вещества: твёрдое, жидкое и парообразное.
2. Все вещества состоят из частиц, они называются молекулами, между которыми нет промежутков. Молекулы одного и того же вещества во всех агрегатных состояниях отличаются друг от друга формой, размерами.
3. Молекулы непрерывно движутся с одинаковыми скоростями, при этом не меняют направление движения.
4. С повышением температуры скорость их движения уменьшается.
5. Мы знаем, что передавая или отнимая энергию у вещества можно перевести его в другое агрегатное состояние.
6. Переход вещества из твёрдого состояния в жидкое называется отвердеванием, и наоборот: переход вещества из жидкого состояния в твёрдое называется плавлением.
7. То или иное агрегатное состояние вещества определяется расположением, характером движения и взаимодействия молекул. В жидкостях и твёрдых телах молекулы расположены ближе друг к другу, чем в газах. Внутренняя энергия при переходе твердого вещества в жидкое состояние не изменяется. Твёрдое вещество не может перейти в газообразное состояние.

2 балла	

Задание 2. В представленном видеофрагменте определите:

1. В каких агрегатных состояниях находилась вода в данном сюжете?
2. Как называется явление перехода воды из одного агрегатного состояния в другое?

Запишите ответ в таблицу.

Состояние 1	
Состояние 2	
Явление	

Задание 3. Ответьте на вопросы.

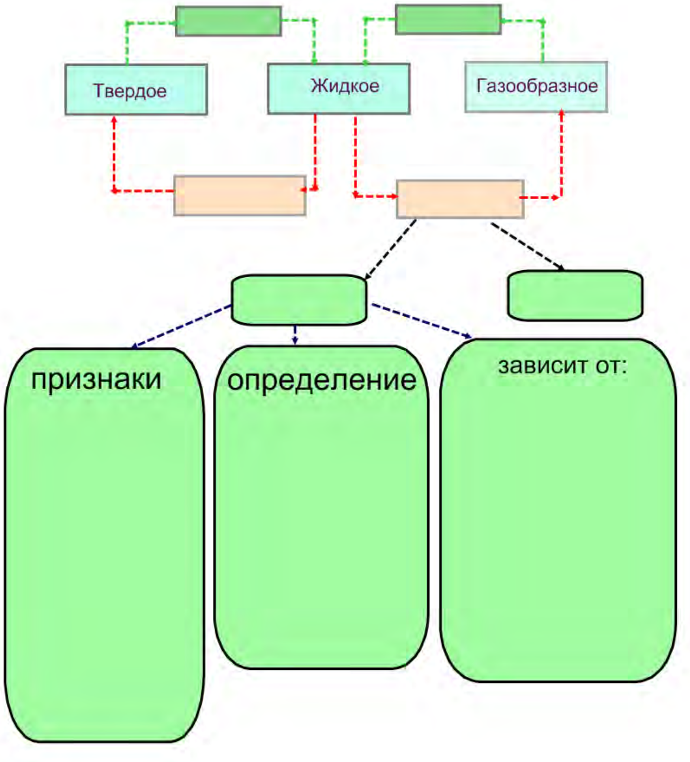
- В начале XX в. на карнавалах показывали интересный трюк. В жидкий свинец трюкач погружал кисть руки. Как же человеческое тело выдерживало столь высокую температуру?

- Случай на Кавказе: Для встречи гостей отец подал сыну глиняный кувшин и попросил принести из погреба вино, Сын пошел выполнить просьбу, Когда он поднес вино, отец спросил: «А почему ты принёс половину кувшина?» Как он догадался?

2 балла	

Задание 4. Используя текст учебника (с. 46 – 48), составьте опорный конспект. Если при выполнении задания, вы испытываете затруднения, возьмите инструкцию у учителя.

3 балла	



Задание 5. Спланируйте и проведите эксперимент, результат запишите в таблицу. Если при выполнении задания, вы испытываете затруднения, возьмите инструкцию у учителя.

Таблица. Факторы, влияющие на скорость испарения.

Фактор	План эксперимента	Результат
1. Скорость испарения зависит от рода жидкости		Быстрее будет испаряться та жидкость, молекулы которой притягиваются друг к другу с ______ силой. Это можно легко объяснить тем, что преодолеть притяжение становится намного _____ и, следовательно, большее количество молекул может покинуть её
2. Скорость испарения зависит от притока воздуха		Скорость испарения _____ при ветре, который удаляет с поверхности жидкости её пар и тем самым препятствует возвращению молекул в жидкость

Испарение происходит при ____________ температуре.

С повышением температуры скорость испарения жидкости _______, так как возрастает средняя кинетическая энергия ее молекул, а следовательно, _________ и число таких молекул, у которых кинетическая энергия достаточна для испарения.

При испарении температура жидкости ______________, т. к. внутренняя энергия жидкости уменьшается из-за потери быстрых молекул.

Но, если подводить к жидкости тепло, то её температура может не изменяться.

3 балла	

Приложение 2.

1. Известны два вида парообразования…
   а) испарение и плавление;
   б) испарение и кипение;
   в) кипение и конденсации.

2. Скорость испарения жидкости не зависит…
   а) от рода вещества;
   б) от температуры жидкости;
   в) от времени испарения жидкости;
   г) от площади поверхности жидкости;
   д) от воздушных потоков над поверхностью жидкости.

3. Испарение происходит…
   а) при температуре определённой для каждой жидкости;
   б) чем меньше плотность жидкости, тем при более низкой;
   в) при любой температуре.

4. Процесс конденсации водяного пара наблюдается…
   а) при образовании тумана;
   б) при появлении радуги после дождя;
   в) при таянии ледников;
   г) при появлении росы;
   д) при высыхании мелких водоёмов в жаркую погоду.

5. Испарение – это парообразование, которое…
   а) происходит с поверхности жидкости;
   б) наступает при нагревании жидкости;
   в) наблюдается лишь у некоторых жидкостей.

6. Почему при более высокой температуре жидкость испаряется быстрее?

____.

7. Почему после мытья полов в комнате становится прохладнее?

____

Приложение 3.

1. Какой способ работы над темой для тебя оказался самым продуктивным?
2. Как ты считаешь, всё ли из обозначенного в наштобузу, ты усвоил?
3. Назови одну причину успешной работы и одну причину затруднений.

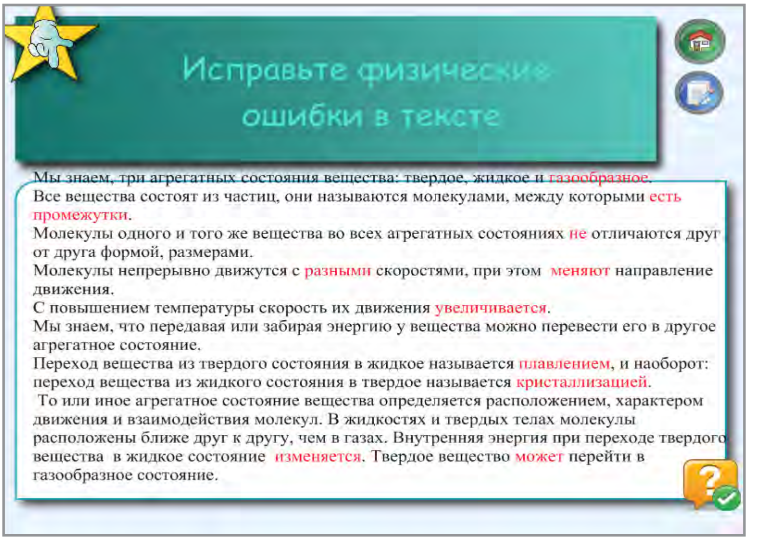
Приложение 4.

Слайд № 1.

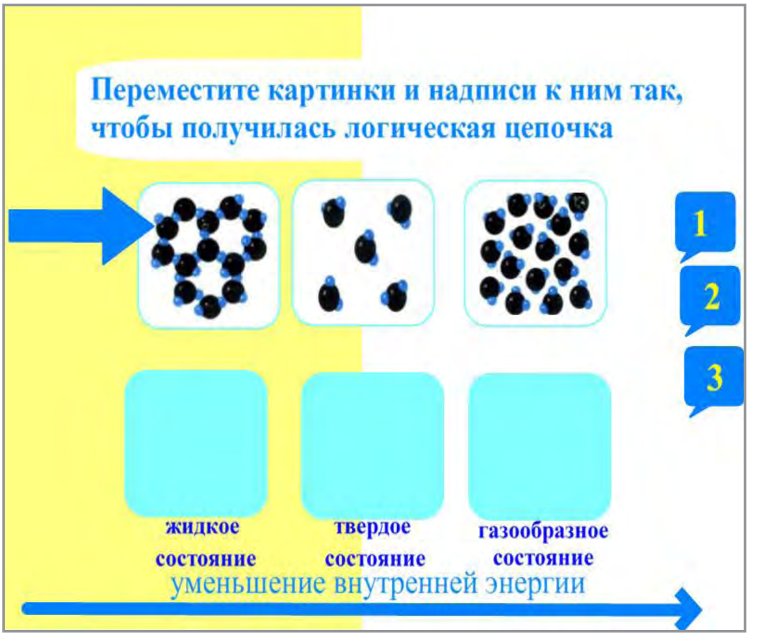


Вопросы к видеоролику спрятаны за область доски

Слайд № 2.



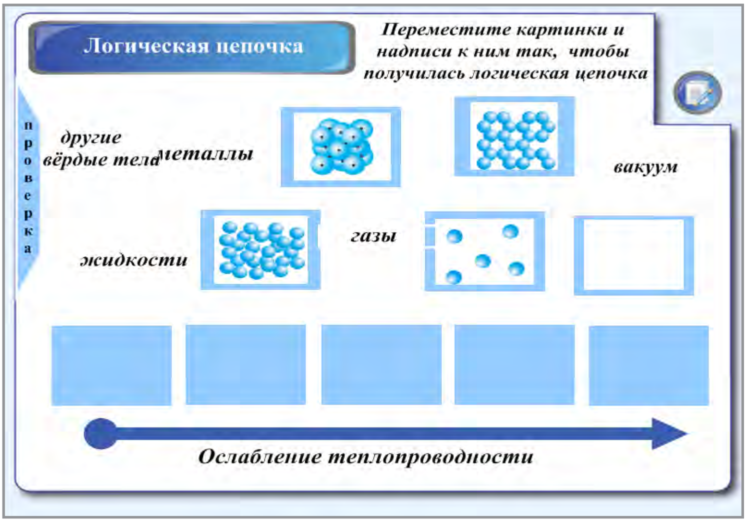
Слайд № 3.





Используются возможности перемещения объектов, вопросы и проверка спрятаны за область доски.

Слайд № 4.



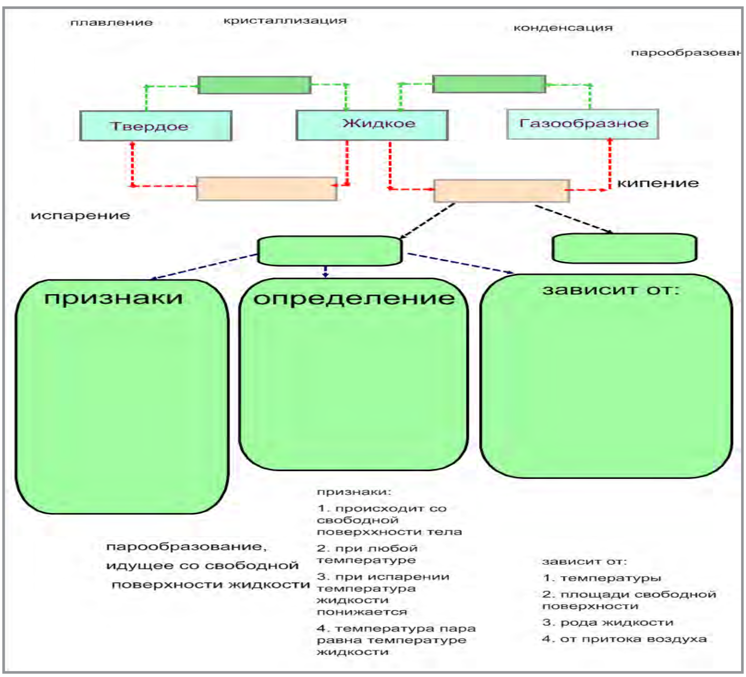


Один ученик перемещает картинки и надписи к ним, остальные оценивают правильность выполнения задания с помощью сигнальных карточек, затем правильность выполнения проверяется (проверка спрятана за область доски). По необходимости проводится коррекция, полученных ранее знаний.

Слайд № 5.



Слайд № 6.



Все объекты двигаются, после заполнения схемы в конспекте, схема заполняется на доске.

Слайд № 7.



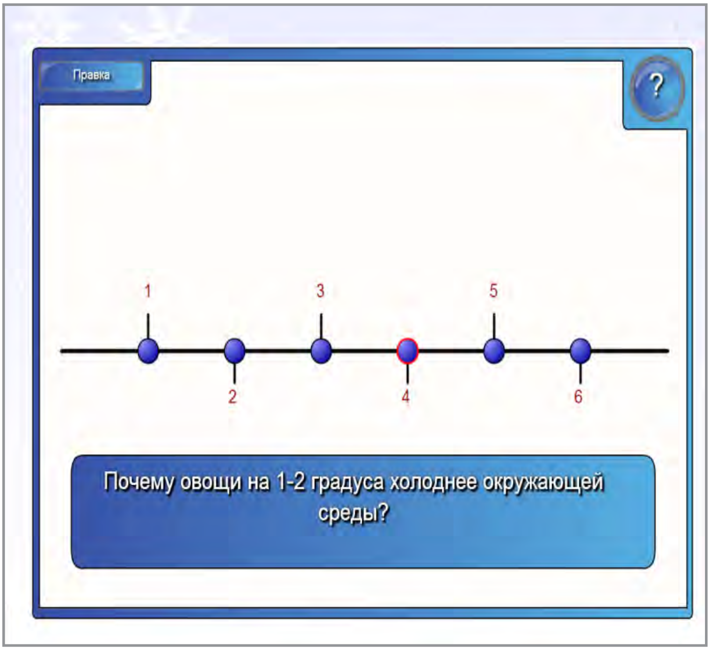
Анимированная модель по теме

Слайд № 8.



Вопрос скрыт за шторкой.

Слайд № 9.



Учащиеся могут самостоятельно выбрать для себя вопрос, нажимая на цифру.

Аксана Колтан

1.3. Францыск Скарына – усходнеславянскі і беларускі гуманіст і асветнік

Урок гісторыі Беларусі (VII клас)

Мне цікава распрацоўваць сцэнарыі ўрокаў. Гэта праца, якая мае канкрэтны вынік, які можна «патрымаць у руках», можна выкарыстаць для дзейнасці.

Дадзены сцэнарый урока спалучае метады АА, актыўныя і інтэрактыўныя прыёмы, самастойную, часткова-даследчую форму дзейнасці вучняў, працу з навучальнай і дадатковай літаратурай. Значная ўвага надаецца развіццю лагічнага мыслення вучняў.

Цяжкасцей пры выкананні сцэнарыя ўрока быць не павінна калі настаўнік і раней выкарыстоўваў дадзеныя прыёмы. Калі не, то вучням можа быць складана аналізаваць, разважаць, параўноўваць.

Задачы настаўніка па выхаванні і развіцці вучняў: стварыць умовы для выхавання патрыятычных пачуццяў вучняў і паважлівага стаўлення да гуманістычных каштоўнасцей; садзейнічаць развіццю ў вучняў уменняў самастойнай працы з вучэбным матэрыялам і сістэматызацыі ведаў, развіццю аналітычных уменняў.

Мэты на мове вучняў: у канцы урока вы будзеце ведаць погляды і дзейнасць Францыска Скарыны як першадрукара, гуманіста, асветніка; зможаце параўнаць погляды еўрапейскіх гуманістаў і погляды Скарыны; зможаце прывесці доказы таго, што Францыск Скарына з’яўляецца гуманістам і першадрукаром.

Наштобузу да ўрока:

1) ведаць погляды Скарыны, умець тлумачыць іх;

2) умець параўноўваць погляды і дзейнасць еўрапейскіх гуманістаў з поглядамі і дзейнасцю Ф. Скарыны;

3) паказаць, у чым заслуга дзейнасці Ф. Скарыны;

4) ведаць не менш за 4 доказы таго, што Скарына з’яўляецца еўрапейскім гуманістам.

Тып урока: урок вывучэння матэрыялу.

Абсталяванне: вучэбны дапаможнік «Гісторыя Беларусі» 7 клас, мультымедыйная прэзентацыя «Францыск Скарына», дыдактычны матэрыял.

Ключавое пытанне: Ці можам мы назваць нашага суайчынніка Францыска Скарыну еўрапейскім гуманістам?

Сцэнарый урока

1. Матывацыйна-мэтавы этап *(да 4 хвілін).*

Настаўнік. Хачу прапанаваць вам радок тэрмінаў: Старажытная Грэцыя, чалавек, асоба, Старажытны Рым, свецкі характар культуры, Антычнасць, росквіт мастацтва, гуманізм, Італія, развіццё навуковых ведаў.

Якім агульным паняццем можна аб'яднаць гэтыя тэрміны? *(Адказы вучняў.)*

Меркаваны адказ: культура Адраджэння.

- ***Праца ў парах.***

Настаўнік. Узгадаем з курса сусветнай гісторыі асноўныя еўрапейскія гуманістычныя каштоўнасці.

Меркаваны адказ: патрыятызм, адзінства народа, справядлівыя і дасканалыя законы, маральнае і духоўнае развіццё чалавека, цікавасць да антычных каштоўнасцей, павага да працы, павага да навуковых ведаў.

Настаўнік. Яскравым прадстаўніком эпохі Адраджэння на Беларусі быў Францыск Скарына, які прысвяціў сваё жыццё кнігавыдавецкай дзейнасці. І гэты факт вядомы ўсім. Але ці можам мы назваць нашага суайчынніка Францыска Скарыну гуманістам? *(Прыём «Ключавое пытанне».)*

Прачытайце словы Ф. Скарыны:

Веруй в Бога единого!
А не бери надармо имени его!
Помни дни светые святити!
Отца и матку чтити!
Не забивай ни едина!
И не делай греху блудна!

Гэта інтэрпрэтацыя біблейскіх запаветаў, аднак гэта і словы Скарыны. Ведаючы, што еўрапейскія гуманісты выступалі з крытыкай царквы, як феадальнага інстытута, ці можам мы ставіць аўтара гэтых радкоў у шэраг з еўрапейскімі гуманістамі? Выкажыце свае меркаванні.

Вучні выказваюць меркаванні і спрабуюць абгрунтаваць гіпотэзы (яны запісваюцца на дошцы).

2. Этап актуалізацыі суб'ектнага вопыту вучняў *(да 7 хвілін).*

Настаўнік. З прапанаваных на слайдзе рыс культуры Адраджэння выберыце тыя, якія былі характэрнымі для беларускага Адраджэння.

- пошук шляхоў удасканалення грамадства;
- уяўленне пра чалавека як пра вышэйшую каштоўнасць;
- мецэнацтва;
- развіццё літаратуры і мастацтва;

- развіццё кнігадрукавання;
- імкненне да ўнутранага самаўдасканалення;
- фарміраванне свецкай культуры;
- цесная сувязь з еўрапейскай культурай;
- цэнтрамі культуры становяцца палацы магнатаў;
- эпоха Адраджэння супала з рэфармацыйным рухам.

Меркаваны адказ: усе гэтыя рысы характэрныя для беларускага Адраджэння.

- **Праца ў парах** *(прыём «Пошук адказу ў парах»).*

Настаўнік. Але ўсе ж адрозненні былі. Што адрознівала беларускі Рэнесанс ад еўрапейскага?

Меркаваны адказ: Рэнесанс на беларускіх землях пачаўся пазней, чым у Еўропе, нагадваў «Паўночны Рэнесанс». Ініцыятарамі беларускага Адраджэння сталі магнаты, якія стараліся пакінуць пасля сябе добрую памяць. Яны імкнуліся прадэманстраваць і сцвердзіць старажытнасць паходжання. Распаўсюджванне «сармацкага партрэта» ў мастацтве, спалучэнне готыкі і Рэнесансу ў архітэктуры, цэнтрамі культуры становяцца палацы магнатаў.

Настаўнік. Што мы павінны ведаць пра Францыска Скарыну, каб адказаць на пытанне: «Ці можам мы назваць нашага суайчынніка Францыска Скарыну гуманістам?». *(Прыём «Не падымаем рукі».)*

Меркаваны адказ: мы павінны ведаць, чым займаўся Францыск Скарына, пра што думаў, якія меў погляды на грамадскае жыццё.

Настаўнік. Як мы павінны дзейнічаць? Давайце распрацуем алгарытм нашых далейшых дзеянняў. Прапануйце варыянты.

Меркаваны адказ: мы павінны:

1. Даведацца пра дзейнасць Францыска Скарыны.
2. Высветліць сутнасць яго поглядаў і думак.
3. Параўнаць дзейнасць і погляды еўрапейскіх гуманістаў з дзейнасцю і поглядамі Францыска Скарыны.
4. Прааналізаваць атрыманыя вынікі і зрабіць выснову пра заслугі Францыска Скарыны.

3. Аперацыйна-пазнавальны этап (да 22 хвілін).

- **Праца ў групах**.

Праца адпаведна складзенага алгарытму. Групы (3) атрымаюць заданні. Вынікі працы занатоўваюцца ў табліцы «Погляды і дзейнасць Францыска Скарыны» і прадставіць класу праз 15 хвілін. Функцыі ўнутры групы размяркоўваюцца самастойна.

Табліца 1. Погляды і дзейнасць Ф. Скарыны.

Дзейнасць Ф. Скарыны	Погляды Ф. Скарыны	Пацверджанне поглядаў у гістарычных дакументах

1-я група. «Дзейнасць Скарыны».

Прачытайце пункты 1, 2 § 27, вылучыце асноўныя віды дзейнасці Ф. Скарыны, што садзейнічалі распаўсюджанню культуры Адраджэння. Вынікі дзейнасці занясіце ў першы слупок табліцы.

2-я група. «Погляды Скарыны».

Прачытайце пункты 2, 3 § 27, вылучыце асноўныя ідэі і погляды Ф.Скарыны. Вынікі дзейнасці занясіце ў другі слупок табліцы.

3-я група. «Пацверджанне поглядаў у гістарычных дакументах».

Прачытайце дадатковы матэрыял, звесткі на с. 142 падручніка. Вылучыце галоўныя ідэі Ф. Скарыны. Коратка запішыце ўрыўкі выказванняў асветніка ў трэці слупок табліцы.

- **Прэзентацыя вынікаў працы ў групах.**

Прадстаўнікі кожнай групы агучваюць свой варыянт. Варыянт групы калектыўна параўноўваецца з узорамі на слайдзе і вынік пазначаецца ў табліцы.

Меркаваны адказ:

Табліца 1. Погляды і дзейнасць Ф. Скарыны.

Дзейнасць Ф. Скарыны	Погляды Ф. Скарыны	Пацверджанне поглядаў у гістарычных дакументах
1. Кнігавыдавецкая дзейнасць: – 1517 г. – выданне першай кнігі «Псалтыр» у Празе; – 22 пражскія выданні; – 1522 г. – выданне ў Вільні «Малой падарожнай кніжыцы»; – 1525 г. – выданне ў Вільні кнігі «Апостал» **2.** Арганізацыя друкарні і кнігавыдавецтва ў Вільні **3.** Спробы распаўсюджваць свае кнігі па-за межамі ВКЛ **4.** Перакладчык, пераклад кананічных тэкстаў на зразумелую мову **5.** Філасофская дзейнасць, аўтар прадмоў і сказанняў **6.** У выданнях змяшчаў звесткі па свецкіх навуках **7.** Мастак, аўтар гравюр і высокамастацкага аздаблення тэкстаў **8.** Удзел ў падрыхтоўцы першага зводу законаў ВКЛ – Статута 1529 г. **9.** Медык, бліскуча абараніў дыплом доктара медыцынскіх навук	**1.** Патрыёт, гарачы прыхільнік духоўнага і грамадскага адзінства народа, хрысціянскіх і агульначалавечых каштоўнасцей **2.** Глыбокая павага да свецкіх навук, да ведаў **3.** Цікавасці да антычнай культуры **4.** Прыхільнасць да ідэі справядлівых законаў, заснаваных на натуральным праве **5.** Ідэалам формы кіравання лічыў справядлівую і моцную манархію **6.** Выкарыстанне народнай гаворкі ў царкоўнаславянскіх тэкстах спрыяла развіццю старабеларускай мовы	**1.** «…То чините иным всем, что самому любо ест от иных всех, и того не чинити иным, чего сам не хочеши от иных мети…» **2.** «…Тако ж и люди, и где зродилися и ускормлены суть по Бозе, к тому месту великую ласку имають…» **3.** «…И всякому человеку потребна чести, понеже ест зерцало жития нашего, лекарство душевное, потеха всем смутным, они же суть в бедах в немощах положены, надежа истинная…» **4.** «Люболите Аритметику, Еже вократце считати учить. Четвертыи книги Моисеевы часто чти» **5.** «(закон) …почтивый, справедливый, можный, потребный, пожиточный …не к пожитку единого человека, но к посполитому доброму написанный» **6.** Богу к Трице единому ко чти и ко славе, Матери его Пречистой Марии к похвале, Всем небесным силам м святым его к веселию, Людям посполитым к доброму научению

- **Праца ў парах.**

Настаўнік. Паспрабуйце ў парах злучыць стрэлкамі адпаведныя пункты ў другім і трэцім слупках табліцы: погляды Скарыны і ўрыўкі выказванняў, якія пацвярджаюць гэтыя погляды. Зрабіце вывад па выніках працы.

Меркаваны адказ: погляды Скарыны маюць пацвярджэнне ў прадмовах Скарыны да надрукаваных кніг.

IV. Этап замацавання ведаў *(да 4 хвілін).*

Настаўнік. Якія крокі нашага алгарытму мы ўжо здзейснілі?

Меркаваны адказ: мы высветлілі, чым займаўся Ф. Скарына на працягу жыцця, вылучылі яго погляды і знайшлі пацвярджэнне поглядаў у яго выказваннях.

Настаўнік. Як мы будзем працаваць далей?

Меркаваны адказ: мы павінны параўнаць дзейнасць і погляды еўрапейскіх гуманістаў з дзейнасцю і поглядамі Ф. Скарыны.

- **Праца ў групах.**

Настаўнік. Прапаную абмеркаваць табліцу «Погляды і дзейнасць еўрапейскіх гуманістаў» у сваіх групах. Падкрэсліце тыя пункты, якія на ваш погляд, супадаюць з дзейнасцю і поглядамі Ф. Скарыны.

Табліца 2. Погляды і дзейнасць еўрапейскіх гуманістаў.

Дзейнасць гуманістаў	Погляды гуманістаў
Развівалі навуку, пашыралі навуковыя веды	Права чалавека на шчасце ў зямным жыцці
Вывучалі месца чалавека ў свеце	Вера ў бязмежныя магчымасці чалавека, яго розум і волю
Займаліся кнігавыдавецкай дзейнасцю	Цікавасць да Антычнасці
Адраджалі мастацтва	Праслаўлялі прыгажосць чалавека і навакольнага свет
Развівалі літаратуру	Узвышалі чалавека і чалавечую прыроду
Займаліся філасофіяй, прапанавалі варыянты больш дасканалага грамадства	Набліжалі мастацтва да народа
Займаліся мецэнацтвам	Крытыка каталіцкай царквы, прагнасці каталіцкіх святароў
	Выступалі за ўдасканаленне грамадскіх адносін
	Лічылі, што чалавек здольны і павінен развівацца, удасканальвацца валодаць шырокімі ведамі

Меркаваны адказ.

Дзейнасць гуманістаў	Погляды гуманістаў
<u>Развівалі навуку, пашыралі навуковыя веды</u>	Права чалавека на шчасце ў зямным жыцці

Вывучалі месца чалавека ў свеце	Вера ў бязмежныя магчымасці чалавека, яго розум і волю
Займаліся кнігавыдавецкай дзейнасцю	Цікавасць да Антычнасці
Адраджалі мастацтва. Развівалі жывапіс, архітэктуру, скульптуру	Праслаўлялі прыгажосць чалавека і навакольнага свет
Развівалі літаратуру	Узвышаюць чалавека і чалавечую прыроду
Займаліся філасофіяй	Набліжалі мастацтва да народа
Займаліся мецэнацтвам	Крытыка каталіцкай царквы, прагнасці каталіцкіх святароў
Прапанавалі варыянты больш дасканалага грамадства	Выступалі за ўдасканаленне грамадскіх адносін
	Лічылі, што чалавек здольны і павінен развівацца, удасканальвацца валодаць шырокімі ведамі

Настаўнік. Параўнаем табліцы 1 і 2 і адкажам на пытанне: «Ці можам мы назваць нашага суайчынніка Францыска Скарыну еўрапейскім гуманістам?»*(Прыём «Ключавое пытанне».)*

Меркаваны адказ: так, мы можам называць Ф. Скарыну еўрапейскім гуманістам, таму што яго погляды супадаюць з поглядамі еўрапейскіх гуманістаў. Яго праца і дзейнасць – прыклад служэння грамадству і Айчыне, прыклад уласнага ўдасканалення і развіцця.

Настаўнік. Так, разнапланавасць прафесійных інтарэсаў Ф. Скарыны, яго цікавасць да розных бакоў жыцця ставіць нашага суайчынніка ў адзін шэраг з еўрапейскімі гуманістамі і робіць яго яркай асобай айчыннай і еўрапейскай гісторыі.

Аднак, можа хто заўважыў супярэчнасць? Які пункт поглядаў еўрапейскіх гуманістаў зусім адсутнічае і не падтрымліваецца Ф. Скарынам?

Меркаваны адказ: адсутнічае крытыка царквы. І нават, наадварот, Ф. Скарына друкуе рэлігійныя тэксты. Ён добра разумее, што тэксты Бібліі былі для тагачасных жыхароў ВКЛ найбольш папулярнай крыніцай ведаў.

5. Этап першапачатковай праверкі ведаў *(да 5 хвілін).*

Настаўнік. Апошні пункт нашага алгарытму. Неабходна зрабіць выснову, у чым заслуга дзейнасці Францыска Скарыны. Прапаную вам тры сцверджанні.

1. Галоўная заслуга дзейнасці Скарыны як першадрукара.
2. Галоўная заслуга дзейнасці Скарыны як гуманіста.
3. Галоўная заслуга дзейнасці Скарыны як асветніка.

Падумайце, якое з гэтых меркаванняў, на ваш погляд, больш адпавядае праўдзе і займіце месца, дзе размешчаны ліст паперы з дадзеным сцверджаннем.

Атрымаліся новыя групы. Абмяркуйце свае думкі ў групе на працягу 2 хвілін і прадстаўце важкія аргументы ў абарону сваёй пазіцыі.

Меркаваны адказ:

1. Першадрукар – галоўная заслуга дзейнасці Ф. Скарыны. Менавіта ён першы сярод усходніх славян выдаў кнігу на беларускай мове, зразумелай для простага народа. Скарына распачаў дзейнасць першай друкарні ў сталіцы ВКЛ Вільні.

2. Галоўная заслуга дзейнасці Скарыны як гуманіста ў тым, што ён клапаціўся пра ўдасканаленне чалавека і грамадства ў цэлым, выступаў у падтрымку гуманістычных поглядаў.

3. Галоўная заслуга дзейнасці Скарыны як асветніка. Дзейнасць Францыска Скарыны садзейнічала пашырэнню пісьменнасці і ведаў у грамадстве. Ён з'яўляецца пачынальнікам новага разумення патрыятызму: як любові і павагі да Бацькаўшчыны.

Настаўнік. Дзякую за цікавыя думкі. Але трэба зрабіць агульны вывад пра значэнне дзейнасці Ф. Скарыны.

Меркаваны адказ: заслуга дзейнасці Ф. Скарына заключаецца ў тым, што ён выступае як першадрукар, асветнік, гуманіст, патрыёт, пісьменнік, філосаф, медык, мастак. Мы маем падставы лічыць Скарыну прадстаўніком еўрапейскага Адраджэння.

Настаўнік. Так. Дзейнасць Ф. Скарыны аказала ўплыў на пашырэнне свецкіх гуманістычных традыцый у грамадстве. І заслугі нашага суайчынніка не засталіся незаўважанымі. Звернемся да падручніка.

- **Праца з падручнікам.**

Матэрыял рубрыкі «Гэта цікава» (с. 143).

6. Каментарый дамашняга задання, выстаўленне адзнак (*2 хвіліны*).

1. Скласці крыжаванку па тэме ўрока.
2. Узнавіць атрыманыя веды пры дапамозе § 27 і табліц, створаных на ўроку.

Праверка будзе адбывацца згодна наштобузу да ўрока.

7. Рэфлексія *(да 3 хвілін).*

Настаўнік. Прапаную ўспомніць асноўныя этапы нашай дзейнасці на ўроку. Як мы думалі, як правяралі нашы гіпотэзы па пытанні: «Ці можам мы называць Францыска Скарыну еўрапейскім гуманістам?», якія крокі здзяйснялі, для таго, каб прыйсці да высновы?

Меркаваны адказ: мы стварылі алгарытм працы. Спачатку высвятлялі, чым займаўся Ф.Скарына. Потым мы вылучалі яго погляды і шукалі доказы ў яго выказваннях. Потым мы параўноўвалі дзейнасць і погляды Скарыны з дзейнасцю і поглядамі гуманістаў. І ў выніку, стала магчымым зрабіць выснову пра гуманістычны, асветніцкі характар дзейнасці нашага земляка.

Инна СЛАУТА,
Тамара ТИХОНЧУК

1.4. «Сверху вниз, наискосок» Виктор Драгунский

Урок открытия новых знаний (III класс)

Во время обучения на дистанционном курсе мы с учащимися научились составлять наштобузу. У нас получилась целая тетрадь-копилка критериев к разным видам работ. Учащиеся в конце урока могут сделать вывод, на каком уровне они усвоили тему, какие трудности возникали в процессе изучения темы. В соответствии с критериями умеют составлять схему оценки и оценивать работу. Учащиеся умеют сотрудничать, работать в группах, парах. Ежеурочно проводится работа по формированию адекватной самооценки через организацию само- и взаимоконтроля и само- и взаимооценки. Родители знают об активной оценке, положительно её принимают.

Взаимосвязь со знаниями, полученными ранее: учащиеся знакомы с произведениями и биографией В. Драгунского из уроков чтения во 2-ом классе, умеют под руководством учителя делить текст на части и подбирать к ним заголовок, пересказывать по плану и в опоре на картинки и вопросы, имеют понятие о «пресс-конференции», понимают и умеют определять под руководством учителя критерии наштобузу, осуществлять обратную связь при помощи сигналов и жестов.

Цель: планируется, что к концу урока учащиеся будут знать содержание рассказа «Сверху вниз, наискосок» В. Драгунского, смогут подробно пересказать первую его часть по совместно составленному плану и опорным вопросам.

Задача личностного развития:

- способствовать развитию умений восстанавливать последовательность событий, задавать вопросы разных типов;

Цель на языке учащихся: вы прочитаете рассказ «Сверху вниз, наискосок», сможете составить план первой части рассказа «Сверху вниз, наискосок», научитесь подробно пересказывать текст по совместно составленному плану.

Наштобузу к уроку:

1. Я назову фамилию автора и название произведения.
2. Я смогу правильно читать слова с сочетанием согласных *чт*, *зж*, *бс*.
3. Я составлю по тексту 2 «тонких» и 2 «толстых» вопроса.
4. Я смогу составить «ленту событий» первой части рассказа.
5. Я смогу пересказывать текст по составленному плану.

Наглядный материал и оборудование: «чёрный» ящик, портрет В. Драгунского, карточки с целями, карточки с критериями НаШтоБуЗУ, заготовки для «ленты событий» первой части рассказа, иллюстрации к рассказу, «светофоры», обозначение «неподнятая рука», толковый словарь.

Методический комментарий. На протяжении урока осуществляется обратная связь через использование «светофоров»: красный – не согласен / не знаю, жёлтый – сомневаюсь, зелёный – согласен / знаю.

Ход урока

1. Организационно-мотивационный этап.

Учитель. Сегодня мы продолжим наше путешествие по удивительной стране «Хохотании». В это стране действует принцип «неподнятой руки».

2. Этап подготовки артикуляционного аппарата к чтению.

Учитель. Давайте представим, что на нашей ладошке лежит пушинка. Набираем на вдохе воздух и на выдохе тихонько сдуваем её с ладошки и стараемся удержать её в воздухе.

А теперь глубоко вздохнём, и постараемся на выдохе прочитать согласные *бкзстрмнвзршлнх (упражнение выполняется 2 – 3 раза*).

Учитель. Прочитайте скороговорку.

У Сени были,
у Сени ели-пили,
Сеню же и побили.

Учащиеся читают скороговорку в разном темпе, с различной интонацией (вопросительной, восклицательной), с логическими ударениями на разных словах.

3. Этап актуализации и расширения субъективного опыта учащихся.

Учитель. Предлагаю вам разгадать одну литературную загадку. Какой таинственный предмет находиться в «чёрном ящике».

«Этот предмет вначале посыпали сахаром, потом полили кипятком, потом добавили хрен, а потом вылили в окно». (*Манная каша.*)

В каком рассказе встречается этот предмет? (*Иллюстрация из рассказа «Тайное становится явным».*) Кто автор этого рассказа? (*Ответы учащихся.*) Как вы думаете, над произведением какого автора мы будем сегодня работать?

Если учащиеся затрудняются в определении автора, можно предложить следующее задание. Автора этого произведения вы узнаете, если найдёте неповторяющиеся буквы и из них сложите фамилию писателя.

Д	Б	Р	А
В	Г	Е	У
Н	С	К	Ж
Е	И	В	Й
Ж	З	Б	З

(На слайде портрет В. Драгунского.)

4. Этап совместного целеполагания и определения критериев успеха.

Задача учителя: содействовать развитию познавательного интереса, мотивации, определения критериев успеха.

Учитель. Сегодня нас ждут новые приключения Дениски и мы познакомимся с новым произведением В. Драгунского.

Кроме этого, сегодня на уроке мы будем не только читать рассказ, но и составлять «ленту событий» первой части рассказа, будем подробно пересказывать текст по составленному плану.

Сейчас я предлагаю вам познакомиться с наштобузу к нашему уроку *(наштобузу к уроку записаны на доске и карточках).*

- Я назову фамилию автора и название произведения.
- Я смогу правильно читать слова с сочетанием согласных чт, зж, бс.
- Я составлю по тексту 2 «тонких» и 2 «толстых» вопроса.
- Я смогу составить «ленту событий» первой части рассказа.
- Я смогу пересказывать текст по составленному плану.

Учитель. Рассказ, с которым мы познакомимся, называется «Сверху вниз, наискосок».

Какие ассоциации вызывает у вас данное название? Как вы думаете, о чём будет это произведение? (*Учащиеся высказывают предположение, учитель кратко фиксирует их на доске.*) После чтения рассказа мы посмотрим, кто был прав.

Прочитайте слова, которые встретятся в тексте (*обратить внимание на чтение сочетаний букв*):

[км] [шт] [жж] измазанные, пари***км***ахерская, ***чт***о-нибудь, сверху д***о***низу(!), зави***зж***ала;

[аапс] поо***бс***охни.

5. Этап изучения нового материала.

Учитель. В ходе знакомства с рассказом вам встретятся непонятные слова. Толкование некоторых слов будет отражено на слайде презентации. Самостоятельно обращайте на них внимание в ходе чтения.

Слесарь – *рабочий, по обработке, сборке и починке металлических изделий, деталей.*

Монтёр *– сборщик, установщик машин, а также специалист по электрическому оборудованию, проводке, электромонтёр.*

Чёрный ход *– не главный, подсобный.*

Маляр *– рабочий, занимающийся окраской зданий, помещений.*

Бригада *– производственная группа людей.*

Шабаш *– кончено, довольно.*

Кегля *– точёные столбики, которые ставятся в ряд, и с известного расстояния сбиваются катящимся шаром.*

Во всю ивановскую *– делать что-либо во всю силу.*

Азарт *– сильное возбуждение, задор, увлечение.*

Управдом *– управляющий домом.*

Акимыч *– отчество, разговорная форма, то же, что Акимович.*

Скипидар *– жидкость с едким запахом, добываемая из смолы хвойных деревьев.*

Здорово влетело *– сильно наказали.*

Учитель. Прослушаем этот рассказ в грамзаписи.

Звучит грамзапись произведения.

6. Этап первичной проверки знаний и способов деятельности.

Задача учителя: установить правильность и осознанность освоения учащимися изученного материала.

Учитель. О ком это произведение? Какой это рассказ? Весёлый, грустный, смешной? (*Ответы учащихся.*) Давайте вернёмся к нашим предположениям, о чём будет рассказ. Кто был прав? Оправдался ли ваш прогноз? Было ли вам весело? Если было, то когда и почему? Были ли в рассказе моменты, когда вы сочувствовали детям? Почему? Смысл каких слов вам непонятен?

(После каждого вопроса учитель выдерживает паузу не менее 5 секунд)

- ***Физкультурная минутка.***

Представьте себя в роли…

Мишки, который вошёл в азарт и качает насос.

Дениски, который красит сверху вниз, снизу вверх.

Алёнки, которая подставляет ноги и визжит от восторга.

Управдома, который остолбенел.

- ***Экспресс-опрос по содержанию.***

Учитель. Сейчас проверим, насколько внимательно вы слушали рассказ. Запишите числа от 1 до 10 в строку. Если вы соглашаетесь с вопросом, то ставите знак «+», не соглашаетесь – знак «–», при затруднении – знак «0» под соответствующим номером вопроса (*работа на карточках*).

1. Рассказ называется «Сверху вниз, наискосок»?
2. Во дворе был ремонт?
3. Дети играли на песке в догонялки?
4. Алёнка показала монтёрам чёрный ход?
5. Вместо дяди Гриши во двор пришли две девушки-маляры?
6. Девушки-маляры оставили во дворе бочонок с краской и резиновый шланг?
7. Кусочек дома был покрашен синей краской?
8. Мальчики покрасили Алёнку с головы до пят?
9. Из двери вышел управдом в сером костюме?
10. Алёнку мыли в десяти водах со скипидаром?

А сейчас проверьте правильность ответов по ключу.

```
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
+ + - + - + - + -  -
```

Самопроверка, самоконтроль. Выявление пробелов в осмыслении. Уточнение правильных ответов. Учащимся, которые допустили ошибки в экспресс-опросе, даётся рекомендация в ходе повторного чтения первой части обратить внимание на те моменты, которые были не усвоены во время первого чтения.

Учитель. С какими критериями мы уже успешно справились? Просигнализируйте, насколько ваши знания соответствуют критериям.

Учащиеся поднимают цветовые сигналы.

7. Этап закрепления знаний и способов деятельности.

Учитель. Сейчас вы самостоятельно будете читать первую часть рассказа. После прочтения трое учащихся (*по жребию*) будут выступать от имени героев рассказа. Затем вы составите и запишете в таблицу один «тонкий» или «толстый» вопрос.

Методический комментарий. Учащиеся делятся на «специалистов» по «тонким» и «толстым» вопросам по выбору. Перед чтением текста выбирается три учащихся, которые будут отвечать на вопросы от имени героев.

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Дайте 3 объяснения, почему...? Объясните, почему...? Почему Вы думаете ...? Почему Вы считаете ...? В чем различие ...? Предположите, что будет, если...?	Кто? Было ли? Что? Согласны ли Вы? Когда? Верно ли? Может? Как звать? Будет? Мог ли?

Методический комментарий. По ходу работы с таблицей учащиеся записывают вопросы, требующие простого, односложного ответа, - «тонкие» и вопросы, требующие подробного развернутого ответа – «толстые». Самостоятельное чтение первой части рассказа, составление вопросов.

Учитель. Объединимся в три группы. В первую группу объединяются те, кто придумал вопрос для Дениски, во вторую – для Мишки, а в третью – для Алёнки. (*Учащиеся объединяются в группы*.) Теперь к доске выйдут наши «герои»: Дениска, Мишка и Алёнка. А каждая группа по очереди будет задавать вопросы «героям».

Оцените степень участия в работе группы, используя приём «Пирог».

Методический комментарий. Каждой группе раздаётся рисунок пирога, члены группы делят пирог на части в зависимости от вклада каждого в успех работы группы.

Оцените своё умение задавать вопросы по тексту. С каким критерием успеха справились? Просигнализируйте, насколько ваши знания соответствуют критериям.

Учащиеся поднимают «светофоры».

8. Этап применения знаний и способов деятельности.

Учитель. Будем перечитывать рассказ по частям и готовиться к пересказу.

- ***Чтение рассказа учащимися.***

1-ая часть – чтение «Буксир».

Вопросы после чтения: *Где ребята проводили лето? Почему им было весело?*

2-ая часть – чтение по цепочке.

Вопросы после чтения: *С кем подружились дети? Какую помощь в ремонте дома оказывали дети рабочим?*

3-я часть – жужжащее чтение.

Вопросы после чтения: *Как выглядели девушки-маляры? За чем любили наблюдать ребята?*

4-я и 5-я части – чтение по ролям.

Вопросы после чтения: *Почему ушла бригада? Что дети обнаружили во дворе после ухода девушек-маляров? О чём спорили дети?*

6-я часть – чтение «горочка» (*первую строчку читают с повышением интонации, вторую с понижением и т. д.*).

Вопрос после чтения: *Почему краска вдруг зашипела как змея?*

Учитель. Составим «ленту событий» первой части рассказа. Перед вами лежит направленный отрезок, разделённый на части. Каждое деление соответствует определённому событию. События находятся перед вами на отдельных листочках. Ваша задача: в парах восстановить последовательность событий, и наклеить их на определённое деление.

Учащиеся наклеивают на «ленту событий» события: дружба с рабочими, наблюдение за девушками-малярами, ремонт во дворе дома, дети спорят, знакомство с малярами, краска пошла.

Учащиеся работают в парах. Одна пара работает у доски и составляет большую «ленту событий».

Учитель. Проверьте, правильно ли составлена «лента событий» на доске. Просигнализируйте о правильности выполнения задания вашей парой.

Учащиеся сигнализируют.

Если время урока позволяет, можно предложить учащимся подобрать к каждому событию соответствующий рисунок.

Учитель. С каким критерием успеха справились? Просигнализируйте, насколько ваши знания соответствуют критериям.

Учащиеся поднимают «светофоры».

А какой критерий следующий?

Перескажите первую часть рассказа по плану.

Учащиеся по частям пересказывают в парах.

На слайде пункты плана с ключевыми вопросами, которые помогают учащимся акцентировать внимание на главном при пересказе:

1. *Ремонт во дворе дома.*
   Во что играли дети? Как это «просто так, играли ни во что»?
2. *Дружба с рабочими.*
   Как ребята помогали рабочим?
3. *Девушки-маляры.*
   Как были одеты девушки-маляры? Почему детям их одежда показалась очень красивой?
4. *Знакомство с малярами.*
   На что детям нравилось смотреть? Как они познакомились с малярами?
5. *Бочонок с краской и резиновый шланг.*
   Можно ли детей назвать любопытными?
6. *Краска пошла.*

Учитель. Со всеми ли критериями успеха вы справились? Просигнализируйте, насколько ваши знания соответствуют последнему критерию.

Учащиеся поднимают «светофоры».

9. Этап обобщения и систематизации знаний и способов деятельности.

Учитель. Если бы вы увидели оставленные рабочими вещи, как бы вы поступили? Можно ли трогать чужие вещи? Какой совет вы бы дали ребятам? (*Ответы учащихся.*)

Посмотрите на иллюстрацию в учебнике на с. 91 и «про себя» прочитайте пословицу («Не место красит человека, а человек место» – *на доске*.) Как вы понимаете смысл этой пословицы? Как она связана с темой нашего рассказа? *(Ответы учащихся.)*

Продолжите фразу:

Рассказ «…», Виктора … весёлый, забавный и интересный, но он также и … (*поучительный*): стройка – не место для … (*игр*).

10. Этап информации о домашнем задании.

Учитель. Дома вы прочитаете первую часть рассказа бегло и правильно, и перескажете, используя «ленту событий». Кто желает, может нарисовать рисунок понравившегося эпизода первой части.

Учащимся раздаются критерии, записанные на полосках бумаги – «закладках».

1. Правильное беглое чтение отрывка с соблюдением пауз.
2. Пересказ первой части по «ленте событий»» с соблюдением последовательности событий и языка рассказа.

Вторую «закладку» с дополнительным заданием учащиеся получают по желанию.

Учитель. Просигнализируйте, понятно ли домашнее задание.

Учащиеся поднимают цветовые «светофоры».

12. Этап рефлексии.

Учитель. Скажите, о чём заставил вас задуматься автор рассказа? Продолжите предложение:

Я понял…

Меня удивило…

Теперь я…

Я сделал вывод, что…

В рассказе мне понравилось…

В рассказе я бы изменил…

Я уже умею…

При выполнении домашнего задания я…

Приложение 1.

Отрывок из рассказа В. Драгунского.

Сверху вниз, наискосок

Один раз мы с Мишкой делали уроки. Мы положили перед собой тетрадки и списывали. И в это время я рассказывал Мишке про лемуров, что у них большие глаза, как стеклянные блюдечки, и что я видел фотографию лемура, как он держится за авторучку, сам маленький-маленький и ужасно симпатичный.

Потом Мишка говорит:

– Написал?

Я говорю:

– Уже.

– Ты мою тетрадку проверь, – говорит Мишка, – а я – твою.

И мы поменялись тетрадками.

И я как увидел, что Мишка написал, так сразу стал хохотать.

Гляжу, а Мишка тоже покатывается, прямо синий стал.

Я говорю:

– Ты чего, Мишка, покатываешься?

А он:

– Я покатываюсь, что ты неправильно списал! А ты чего?

Я говорю:

– А я то же самое, только про тебя. Гляди, ты написал: «Наступили мозы». Это кто такие – «мозы»?

Мишка покраснел:

– Мозы – это, наверно, морозы. А ты вот написал: «Натала зима». Это что такое?

– Да, – сказал я, – не «натала», а «настала». Ничего не попишешь, надо переписывать. Это все лемуры виноваты.

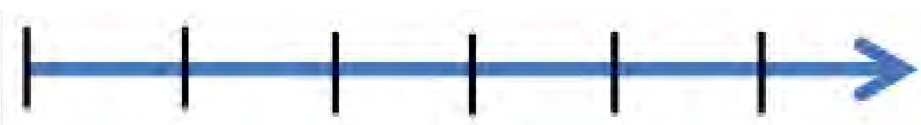
И мы стали переписывать.

Приложение 2.

События

Дружба с рабочими, наблюдение за девушками-малярами, ремонт во дворе дома, дети спорят, знакомство с малярами, краска пошла

Лента событий

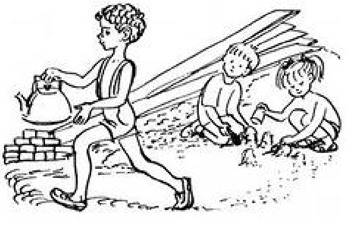


Приложение 3.













Галіна СУХАВА

1.5. Вобразы-носьбіты аўтарскай пазіцыі: Чарнавус, Лews Левановіч, Вера (Сатырычная камедыя «Хто смяецца апошнім» К. Крапівы)

Гэта чацвёрты ўрок па творчасці К.Крапівы. Дзесяцікласнікі ўжо ведаюць асноўныя звесткі з біяграфіі байкапісца, ведаюць агульную характарыстыку літаратурнага працэсу 1930-х гг. Настаўнік можа адвольна размеркаваць гадзіны па творчасці, але каляндарна-тэматычны план гэты ўрок прапануе назваць так: «Становучыя вобразы ў п’есе». Наступным урокам рэкамендуецца правесці сачыненне, але гэта неабавязкова. Я праводзіла. Урок праходзіў у лістападзе (Размова ідзе пра гімназіі. У агульнаадукацыйных школах іншае размеркаванне колькасці гадзін па паўгоддзях) – гарачая пара алімпіяд. Мае разумныя вучні задыхаюцца ад недахопу часу. На кожным уроку – групы рознага складу (хто-як заняты на падрыхтоўцы да прадметных раённых алімпіяд. Яны самыя масавыя). Гэта азначае, што сабраць клас цалкам нерэальна на ўсе ўрокі па вывучэнні творчасці пісьменніка. Рэклама гэтага ўрока наступная: «Не прыйдзеце на ўрок – не зможаце напісаць сачыненне». А сачыненне пісаць трэба, бо яно адно па паўгоддзе. (Матывацыя ад маніпуляцыі мала чым адрозніваецца.) Твор чытае 1 – 3 чалавекі з класа. Гэты ўрок – спроба «схапіць ідэю» п’есы, заінтрыгаваць вучняў з надзеяй, (прызнацца, вельмі слабай) што перад сачыненнем хаця б пачытаюць тэкст п’есы.

Мае дзесяцікласнікі ўжо былі знаёмыя з АА: з сярэдзіны дзявятага класа яны добра ведаюць, што адказнасць за навучанне – гэта іх справа. А мая справа – зрабіць усё магчымае, каб дапамагаць ім вучыцца. Таму наведванне ўрока было масавым: паверылі мне, бо я сваё слова трымаю. Урок праводзіўся ў спецыялізаваным кабінеце для паседжанняў. Там няма парт, але ёсць экран і праектар. Вельмі зручнае памяшканне для арганізацыі групавой работы. Тым больш, што вучняў-экспертаў па тэксце было толькі тры. Мне падабаецца такая сітуацыя. Дзеці пры гэтым могуць пераканаць адзін адно ў правільнасці рашэння. Цікава назіраць, як першае заданне асобныя вучні стараюцца выканаць, хаатычна гартаючы тэкст. У падручніку тэкстаў няма. Бібліятэка задаволіць патрэбы паралелі не мае магчымасці. Таму выратоўваюць толькі прэзентацыя на ўроку або раздрукоўкі фрагментаў тэкстаў, а пасля ўрока – «Беларуская палічка» з электронным варыянтам тэксту.

Навучальная мэта ўрока: мяркуецца, што да заканчэння ўрока вучні

- **будуць ведаць** значэнне вобразаў Чарнавуса, Тулягі, Зелкіна, Веры і Левановіча;
- **будуць умець** адбіраць моўны матэрыял для характарыстыкі вобразаў Чарнавуса, Левановіча, Веры;
- **змогуць** весці дыскусію па тэксце, вызначыць аўтарскую пазіцыю ў вырашэнні канфлікту п’есы, аргументаваць сваю пазіцыю; правільна адказаць на заданне выніковага тэста.

(*Заўвага: Я вучу, што правільны адказ – гэта пераканальна аргументаваны адказ, з лагічнымі прычынна-выніковымі сувязямі. Крытыка савецкага перыяду ўказвала на тое, што перамагчы гарлахватчыну могуць такія людзі, як Чарнавус. Цяпер – Туляга. Самае*

цікавае, што дзеці пераконвалі мяне, што гэта Вера. Я б ніколі не падумала на такі варыянт. Мне так падабаюцца такія ўрокі. Каралеўская справа – думанне. Я звярнула на гэта ўвагу пры разбалоўцы. Калі проста называеш прозвішча героя – 6, аргумент лагічны – +2, сваё меркаванне – +2. Апошняе – самае цяжкае, бо тут павінен спрацаваць інсайт. Пра Тулягу мы гаворым на ўроку ўскосна.)

Задачы асобаснага развіцця: сродкамі матэрыялу ўрока аказаць уплыў на фарміраванне ўнутранага свету вучняў, садзейнічаць выхаванню культуры індывідуальнай і калектыўнай навучальнай дзейнасці (уменні слухаць, уважліва адносіцца адзін да аднаго), спрыяць фарміраванню адмоўнага стаўлення да праяўлення дэмагогіі.

Мэта, даведзеная да вучняў: вы зможаце пераканаўча абгрунтаваць, на каго К. Крапіва ўскладваў надзеі ў барацьбе з праявамі гарлахватчыны ў савецкіх установах.

Тут жа вучням паведамляецца пра крытэрыі для выстаўлення адзнак.

Сцэнарый урока

Дзейнасць настаўніка	**Дзейнасць вучняў**
1.1. Арганізую ўвагу, добразычлівы настрой усіх вучняў *(слайд № 1)* 1.2. Высвятляю ўзровень ведання зместу п'есы. Кожнаму вучню прапаную цытату з твора, трапную характарыстыку, па якой трэба пазнаць героя і знайсці аднакласнікаў, якім дасталіся характарыстыкі таго ж героя (7 хвілін). Вучні адбіраюць характарыстыкі Чарнавуса, Левановіча, Веры *(слайд № 2)*	Мабілізуюцца на работу, адбіраюць характарыстыкі Чарнавуса, Левановіча, Веры. У працэсе выканання задання фарміруюць тры рабочыя групы ўрока
1.3. Прашу праверыць правільнасць выканання задання *(слайды №№ 3 – 5)*	Правяраюць выкананае заданне
Чарнавус 1. «Але ж гэта трэба кінуць працу і заняцца гэтымі бруднымі плёткамі, траціць час, трапаць нервы. Мне гэта страшэнна непрыемна» 2. «Да гэтага дня я думаў, што маю справу калі не з салідным вучоным, ды, па крайняй меры, з сумленным чалавекам» 3. «Гэта непаразуменне, што вы дырэктар установы. Вы – прайдзісвет і авантурыст» 4. «Як бы вы мяне ні абзывалі, я вам не дазволю апашляць савецкую навуку» 5. Заняты навукай, не мае імкнення да разумення сапраўднай сутнасці людзей. 6. Бяздзейны, сацыяльна не актыўны чалавек. 7. «Выступаць з такім навуковым дакладам – гэта безабразіе. Адны траскучыя фразы і абсалютна нічога канкрэтнага. Не выкарыстаў нават таго матэрыялу, які яму быў дадзены амаль поўнасцю апрацаваным. І каго ён хацеў падмануць? »	Вучні займаюць месцы працы груп «Чарнавус», «Вера», «Левановіч»

Вера 1. «Я нікому не скажу, што вы дзянікінскі палкоўнік» 2. «Вы – лгун і падлец» 3. «Гэта пісьмо паслана было прафесару Чарнавусу. Я прывезла копію. Вось, калі ласка» 4. «Добры клімат, цёця Каця, савецкі!» 5. «Наша справа – мел, гліна, вапна, фасфарыты. Галоўны далакоп – Аляксандр Пятровіч, а я яму дапамагаю» 6. Прадстаўляе ў камедыі перадавую частку грамадства – камсамольскую арганізацыю 7. «Супакойцеся, Аляксандр Пятровіч. Супакойцеся, не гаруйце. Я пайду да Тамары, я ёй усё растлумачу. І да вас буду часта прыходзіць. Вы не толькі не страціце дачкі, а ў вас іх будзе дзве: дазвольце і мне лічыцца вашай дачкой» **Левановіч** 1. «Малады хлопец, а хутка прафесарам будзе! І на чым вырас! На торфе! (Пра каго?) 2. «Чаму гэта ён там працуе, а сюды распараджацца ходзіць?» (Пра каго?) 3. «У нас адна партыйная арганізацыя, а ён сакратар, вось і ходзіць па партыйных справах» (Пра каго?) 4. Словы і ўчынкі яго ўвогуле правільныя, нестае канкрэтыкі, ведання рэальных спраў, людзей 5. «Гм... Так... Так... Што ж, няхай чытай даклад... А я тым часам з свайго боку праверу некаторыя факты» 6. «Няхай жа ведаюць усе свінні – мамантавыя і немамантавыя: калі каторая з іх паспрабуе пакасціць у нашай савецкай навуцы, будзем біць проста па пятачку» 7. «Ходзяць чуткі, што нейкае шкодніцтва знайшлі ў яго працах»	
1.4. Аналізуем правільнасць выканання задання (зваротная сувязь) *(2 хвіліны)* Пытанні для абмеркавання: Як вы думаеце, што магло стаць прычынай памылкі? *(Схематычнасць вобразаў. Падабенства сітуацый, у якія трапляюць героі.)* На чым грунтуецца ваша ўпэўненасць, што словы належаць гэтаму герою?	Карэкцірующь вынікі працы, разумеюць прычыны памылак, прыводзяць аргументы да правільных рашэнняў, дэманструюць веданне зместу п'есы, прымаюць рашэнне аб далейшым кірунку дзейнасці на ўроку

2.1. Арганізую навучальны дыялог па высвятленні тэмы, мэты і праблемы ўрока (*3 хвіліны*) Паколькі мы толькі што вызначыліся з матэрыялам урока, то цікава было б даведацца ў вас, спытаць ваша меркаванне пра тэму ўрока Па якой тэме можна было б распавесці гутарку на ўроку? (*слайд № 6*) Па законах жанру сатырычнай камедыі станоўчыя вобразы ў п'есе дапамагаюць вызначыць аўтарскую пазіцыю. Такім чынам, я прапаную вам на ўроку паспрабаваць вызначыць, на каго ўскладаў надзеі К. Крапіва ў барацьбе з гарлахватчынай (*слайд № 7*)	Вучні выказваюць розныя меркаванні, але верагодней за ўсё прапануюць тэму «Станоўчыя вобразы камедыі» У дыялогу з настаўнікам высвятляюць для сябе мэты і задачы ўрока: знайсці адказ на ключавое пытанне ўрока, паспяхова адказаць на пытанні выніковага кантролю
2.2. Прадстаўляю вучням ***ключавое пытанне ўрока***. ***На каго ўскладаў надзеі К. Крапіва ў барацьбе з гарлахватчынай?*** Працу на ўроку можна будзе лічыць паспяховай, калі ў вас атрымаецца запоўніць белыя плямы выніковага разважання па праблеме ўрока правільна адабранымі цытатамі з твора, тымі высновамі, да якіх мы будзем прыходзіць, аналізуючы вобразы камедыі. (У кожнага вучня ёсць раздрукаванае выніковае заданне) (*слайд № 8*) Прапаную вучням наштобузу ўрока: аўтарскую характарыстыку герояў (мова, паводзіны); прыёмы стварэння камічнага («гаваркія» прозвішчы, недарэчныя сітуацыі); «законы» напісання сатырычных твораў	Успрымаюць правілы ацэньвання выніковай работы на ўроку

3.1. Арганізую работу груп па высвятленні ступені разумення зместу п’есы, па ўспрыманні праблемы ўрока Наколькі правільна мы з вамі сфармулявалі тэму ўрока, дапаможа праверыць наступныя заданні для груп (*5 хвілін на абдумванне*) (*слайд № 9*) **1-я група** Сатырычная камедыя не можа абысціся без «гаваркіх» прозвішчаў. Прааналізуйце яшчэ раз спіс дзеючых асоб камедыі. Падумайце, карыстаючыся прыёмам «Гаваркія прозвішчы», якую дае падказку драматург. Прыміце рашэнне аб пашырэнні ці скарачэнні спіса станоўчых герояў	Выконваюць заданні ў групах, прапаноўваюць розныя меркаванні
Тут вельмі цікавы момант. Самае непрыемнае прозвішча ў Гарлахвацкага. Але дзеці ўключылі фантазію і далучылі Ганну Паўлаўну, і не таму, што яна жонка Гарлахвацкага, а таму што так звалі Расійскую імператрыцу. Атрымалася ў выніку работ груп наступнае: першая група сказала, што адмоўных толькі 2, 8 – станоўчыя. Другая сказала, што станоўчых 9, а адмоўны 1. Трэцяя – адмоўных 9, а станоўчы 1. Я дабілася спецыяльна такога эфекту, каб канчаткова заблытаць, дык колькі ж станоўчых герояў. Гэта праблема. У гэтым хітрасць Крапівы. А далей мы прыйдзем да праўды	Карэкціруюць вынікі работы. Адказваюць на пытанні настаўніка, высвятляюць мастацкія асаблівасці сатырычнай камедыі
2-я група З артыкула «Аб сатырычнай камедыі» вядома, што ад савецкага драматурга патрабавалася абавязкова прытрымлівацца ў сатырычным творы строгіх прапорцый у суадносінах станоўчага і адмоўнага : 90 % – станоўчага, 10 % – адмоўнага. Падумайце, ці ўдалося К. Крапіве выканаць гэтае патрабаванне. Калі не, то як удалося абысці? **3-я група** Кандрат Крапіва добра вядомы нам як аўтар артыкула «Канфлікт – аснова п’есы», у якім адзначаў , што папулярнасць п’есе гарантуе вастрыня канфлікту. Якой, на вашу думку, павінна быць прапарцыянальная суаднесенасць станоўчага і адмоўнага ў сатырычным творы, каб забяспечыць неабходную вастрыню канфлікту?	Вучні ў групах знаходзяць «немагчымыя» рэплікі герояў
3.2. Слухаем меркаванні груп. Аналізуем правільнасць выканання задання (зваротная сувязь) *(2 хвіліны)* Падсумоўваючая думка ***Як бачым, вынікі работы груп паказалі, што нельга герояў п’есы адназначна ўспрымаць як адмоўнымі, так і станоўчымі, за выключэннем Гарлахвацкага і Зёлкіна.*** Гэта і будзе асноўнай цяжкасцю пры вызначэнні аўтарскай пазіцыі. Бо без дэталёвага аналізу мізансцэн цяжка зрабіць правільную выснову наконт таго, каму давярае драматург у змаганні з	Прапануюць версіі адказу. Шукаюць адказ у тэксце твора Вядуць навучальны дыялог з настаўнікам Аргументуюць абраную пазіцыю, прыводзяць цытаты, запаўняюць заданні выніковага кантролю

гарлахватчынай, чые паводзіны лічыць правільнымі. Такім чынам, асноўны носьбіт зла трапляе ў акружэнне людзей, якія аказваюцца не на належнай вышыні. Дзякуючы іх пасобніцтву, ён атрымлівае магчымасць развіваць шкодніцкую дзейнасць 3.3. Арганізую работу груп з мэтай высвятлення аўтарскай пазіцыі ў творы *(5 хвілін)* Заданне № 2 групам *(слайды №10 – 12)* Кожная група атрымае ўрывак з п'есы, які мае пэўную недакладнасць, не адпавядае арыгінальнаму тэксту п'есы. Ваша задача за дзве хвіліны знайсці, якімі словамі герояў адрозніваецца ваш тэкст і арыгінал 3.4. Арганізую навучальны дыялог з мэтай высвятлення мастацкіх асаблівасцей твора *(2 хвіліны)* Падумайце, чым выклікана такая замена ў тэксце. Ці лічыце вы гэта заданне карысным для вызначэння аўтарскай пазіцыі ў творы? **Падсумоўваючая думка** *Карысным гэта заданне можна лічыць і па той прычыне, што яно дапамагае ўбачыць карыкатурны выгляд адмоўнай з'явы (**шаржыраванне**), бяскрыўдную, але на самай справе шкодную сутнасць герояў (**іронія**). Бо як правільна вы заўважылі, рэальныя ўчынкі герояў заменены ідэальнымі для гэтай сітуацыі ўчынкамі* 3.5. Арганізую дыскусію па высвятленні аўтарскай пазіцыі ў творы *(5 хвілін)* Прапаную прадстаўнікам груп (па два чалавекі) выстраіцца адзін за адным. Пры станоўчым адказе на пытанне, вучань робіць крок управа, пры адмоўным – улева. На кожнае сцверджанне запрашаюцца наступныя прадстаўнікі груп Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К. Крапіва звязвае з Верай Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К. Крапіва звязвае з Левановічам Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К. Крапіва звязвае з Чарнавусам Вучні, якія не бяруць удзел у дыскусіі, запаўняюць заданні выніковага кантролю Нагадваю вучням, што лепшы аргумент у абарону сваёй пазіцыі – тэкст)	

4.1. Арганізую работу з эпіграфам да ўрока Як вы думаеце, ці маглі б да нашага ўрока стаць эпіграфам наступныя словы: «Сатырык сцвярджае адмаўляючы»?	Перафразіруюць словы прапанаваныя да эпіграфа з улікам тэмы і праблемы ўрока
5.1. Арганізую выкананне выніковага задання Дамашняе заданне (*слайд № 17*). Самавызначэнне на дамашняе заданне. Калі ўзніклі цяжкасці з нейкім пытаннем выніковага кантролю, то пасля яго ўказваецца старонка падручніка, перачытаўшы якую, можна прыйсці да ўласнага меркавання 1. Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К. Крапіва... звязвае з Верай, бо яна ________________________ 2. Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К. Крапіва... звязвае з Левановічам, бо __ ________________________________ 3. Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К. Крапіва... звязвае з Чарнавусам, бо ______________________________ 4. Маё меркаванне: ____________________________________	Даюць адказы на выніковае заданне, ацэньваюць сваю работу

Пасляслоўе аўтара. Канечне, дадзены ўрок не можа ўвабраць у сябе ўсе элементы АА (на ўроку мовы гэта зрабіць лягчэй). Тут літаратура. Але менавіта АА дапамагае мне канструяваць урокі, на якіх дзеці працуюць. У прыведзены ўрок магчыма ўнесці тыя або іншыя змены. Напрыклад, для эканоміі часу можна цытатныя характарыстыкі герояў (першае заданне) раздаць дзецям на перапынку. Такі падыход дазваляе наладзіць вучням нефармальную камунікацыю. У залежнасці ад ступені падрыхтаванасці класа, ад узроўню матывацыі можна замяніць заданні. За кошт павелічэння часу на выкананне асобных заданняў не выконваць аналітычнае заданне (першае для груп «Гаваркія празвішчы»), можна адмовіцца ад дыскусіі і даць больш часу на выніковы кантроль урока. Такі ўрок стане добрай апорай для вучняў у напісанні сачынення на наступным занятку.

Вітаю Вас !

Настаўніца беларускай мовы і літаратуры УА
"Дзяржаўная гімназія №5 г. Віцебска"
Сухава Галіна Анатольеўна

Заданне "Пазнай героя"

Па цытаце пазнай героя п'есы *Кандрата Крапівы "Хто смяецца апошнім"* і знайдзі аднакласнікаў, якім дасталіся характарыстыкі таго ж персанажа, што і табе (2 хвіліны)

2

Чарнавус

- 1. "Але ж гэта трэба кінуць працу і заняцца гэтымі бруднымі плёткамі, траціць час, трапаць нервы. Мне гэта страшэнна непрыемна".
- 2. "Да гэтага дня я думаў, што маю справу калі не з салідным вучоным, ды, па крайняй меры, з сумленным чалавекам".
- 3."Гэта непаразуменне, што вы дырэктар установы.Вы – прайдзісвет і авантурыст".
- 4. "Як бы вы мяне ні абзывалі, я вам не дазволю апашляць савецкую навуку".
- 5.Заняты навукай, не мае імкнення да разумення сапраўднай сутнасці людзей.
- 6. Бяздзейны, сацыяльна не актыўны чалавек.
- 7."Выступаць з такім навуковым дакладам – гэта безабразіе. Адны траскучыя фразы і абсалютна нічога".

3

Вера

- 1. "Я нікому не скажу, што вы дзянікінскі палкоўнік".
- 2. "Вы – лгун і падлец".
- 3. "Гэта пісьмо паслана было прафесару Чарнавусу. Я прывезла копію. Вось, калі ласка"
- 4."Добры клімат, цёця Каця, савецкі!"
- 5."Наша справа – мел, гліна, вапна, фасфарыты. Галоўны далакоп – Аляксандр Пятровіч, а я яму дапамагаю".
- 6.Прадстаўляе ў камедыі перадавую частку грамадства – камсамольскую арганізацыю.
- 7."Супакойцеся, Аляксандр Пятровіч, не гаруйце. Я пайду да Тамары, я ёй усё растлумачу. І да вас буду часта прыходзіць. Вы не толькі не страціце дачкі, а ў вас іх будзе дзве: дазвольце і мне лічыцца вашай дачкой".

4

Левановіч

- 1. "Малады хлопец, а хутка прафесарам будзе! І на чым вырас! На торфе!
- 2. "Чаму гэта ён там працуе, а сюды распараджацца ходзіць?"
- 3. " У нас адна партыйная арганізацыя, а ён сакратар, вось і ходзіць па партыйных справах"
- 4. Словы і ўчынкі яго ўвогуле правільныя, нестае канкрэтыкі, ведання рэальных спраў, людзей.
- 5. " Гм...Так...Так... Што ж, няхай чытай даклад... А я тым часам з свайго боку праверу некаторыя факты"
- 6. "Няхай жа ведаюць усе свінні – мамантавыя і немамантавыя: калі которая з іх паспрабуе пакасціць у нашай савецкай навуцы, будзем біць проста па пятачку"
- 7. "Ходзяць чуткі, што нейкае шкодніцтва знайшлі ў яго працах"

5

Падумаем над тэмай урока

- Чарнавус, Левановіч, Вера - ...?

6

Пра што можна даведацца?

- На каго ўскладаў надзеі К.Крапіва ў барацьбе з гарлахватчынай?

7

Выніковае разважанне па праблеме ўрока

- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Верай, бо яна...
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Левановічам, бо ....
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Чарнавусам, бо..
- Маё асабістае меркаванне: ....

8

Групавая работа

Дзеючыя асобы:

Гарлахвацкі Аляксандр Пятровіч – дырэктар інстытута геалогіі.

Анна Паўлаўна – яго жонка.

Чарнавус Аляксандр Пятровіч – прафесар.

Туляга Мікіта Сымонавіч – навуковы супрацоўнік.

Левановіч – сакратар парткама.

Вера – малодшы навуковы супрацоўнік.

Зёлкін - малодшы навуковы супрацоўнік.

Зіна Зёлкіна – яго жонка, сакратар.

Цёця Каця – прыбіральшчыца.

Нічыпар – дворнік.

9

У чым недакладнасць?

- Ч а р н а в у с (падыходзячы да Веры). Цудоўны чалавек!
- В е р а. Хто? Гарлахвацкі?
- Ч а р н а в у с. Так. Ён сапраўды ўмее паклапаціцца аб жывым чалавеку.
- В е р а. Я таксама была аб ім добрай думкі.
- Ч а р н а в у с. А цяпер хіба не?
- В е р а. А цяпер ён мне здаецца крыху загадачны. Быў адзін такі выпадак, што я не ведаю, што і думаць пра яго.
- Ч а р н а в у с. Вы думаеце, Вера, мне трэба менш давяраць Гарлахвацкаму?
- В е р а. Баюся, каб ён не ўвёў нас у падман.
- Ч а р н а в у с. Я падумаю пра гэта. Так, я спадзяюся на падтрымку і дапамогу чалавека, якога мала ведаю як вучонага. А гэта няправільна.

10

У чым недакладнасць?

- В е р а. А скажыце, Мікіта Сымонавіч, што вы думаеце аб Гарлахвацкім як аб вучоным?
- Т у л я г а. А чаму гэта мне першаму трэба аб ім думаць? Дзякую за ласку, думайце самі.
- В е р а. Як першаму? Мы ж у чаргу не становімся, каб думаць.
- Т у л я г а (паказвае на аб'яву). Вось паслухаеце даклад, тады будзеце думаць, што сабе хочаце.
- В е р а. (у думках) Трэба тэрмінова пазнаёміцца з дакладам Гарлахвацкага.І чаго раней мне не прыйшла гэта ідэя : даведацца, што за чалавек наш дырэктар, які вучоны.
- Т у л я г а (варочаецца. Гаворыць шчыра). Ведаеце што... Лепш бы я памёр на той час, калі будзе чытацца гэты даклад.
- Ч а р н а в у с. Дзіўнае жаданне, Мікіта Сымонавіч!

11

У чым недакладнасць?

- Т у л я г а. Канкрэтных доказаў няма. Я толькі ведаю, што Гарлахвацкі - невук, у палеанталогіі нічога не разумее і не можа адрозніць косці выкапня ад звычайнай кароўяй косткі
- Л е в а н о в і ч. А як жа ён працу піша?
- Т у л я г а. Не піша ён ніякай працы.
- Л е в а н о в і ч. Не разумею.
- Т у л я г а. Я пішу яму працу.
- Л е в а н о в і ч. Чаму ж вы гэта робіце?
- Т у л я г а. Таму, што ён мяне прымусіў пагрозамі, а я спужаўся. Цяпер мне прыходзіцца альбо ісці на подласць, альбо праявіць мужнасць і выкрыць яго.
- Л е в а н о в і ч. Не турбуйцеся, таварыш Туляга, я прыдумаю, як вывесці гэтага рабаўладальніка на чыстую ваду.
- Т у л я г а. Э, не! Ён адапрэцца і вокам не маргне. Я зноў астануся вінаватым.

12

Дыскусія па высвятленні аўтарскай пазіцыі ў творы

- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва звязвае з Чарнавусам
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва звязвае з Верай
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва звязвае з Левановічам

13

Падумаем над выніковым заданнем

- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Верай, бо яна.. ....
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Левановічам, бо ....
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Чарнавусам, бо... ....
- Маё асабістае меркаванне:

....

14

Дамашняе заданне

- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Верай, бо яна...с. 70
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Левановічам, бо с.70-71
- Надзеі на перамогу ў змаганні з гарлахватчынай К.Крапіва ... звязвае з Чарнавусам, бо.. ....с.69
- Маё асабістае меркаванне:

....

А. Сабалеўскі. Кандрат Крапіва: Нарыс жыцця і творчасці

15

Дзякуй за працу на ўроку!

- Прыемнага чытання драматычных твораў Кандрата Крапівы!

16

Леанід ШАФАРЭВІЧ

1.6. Хімічныя ўласцівасці вады

(VII клас)

Сваю педагагічную сістэму засноўваю на асобасна-арыентаваным і дзейнасным падыходах да навучання. Першы падыход рэалізуецца праз асобасную матывацыю навучэнцаў – ведаю, што вучыць, чаму вучыцца, разумею, навошта гэтыя веды і ўменні мне патрэбныя. Другі – праз арганізацыю і навучанне школьнікаў навыкам самаадукацыі. Актыўная ацэнка паляпшае працэс навучання. Сутнасць стратэгіі АА цалкам адпавядае маім прафесійным каштоўнасцям:

- імкненне да супрацоўніцтва з навучэнцамі;
- сталае дасканаленне педагагічных навыкаў і здольнасцяў;
- апора на патэнцыял кожнага навучэнца.

У маёй сістэме надаю вялікую ўвагу мэтаваму кампаненту. Мэты канкрэтызуюцца крытэрыямі наштобузу. АА сфарміруе навыкі самаадукацыі толькі пры захаванні яе лагічнай цэласнасці: як у перспектыве вучань будзе вызначаць крытэрыі паспяховасці дасягнення мэты, не вызначыўшы саму мэту? Распрацоўка крытэрыяў, схем сама- і ўзаемаацэньвання, мэты на мове навучэнцаў, зваротная сувязь дазваляюць вучню стаць суб'ектам навучання, а настаўніку бачыць кожны новы крок у яго інтэлектуальным развіцці. На падставе АА настаўнік і навучэнец распрацоўваюць план далейшага навучання, што матывуе іх браць на сябе адказнасць за вынікі.

Для большасці навучэнцаў класа характэрны наглядна-вобразны і моўна-лагічны тыпы мыслення, для аднаго навучэнца – наглядна-дзейнасны. Паколькі вучні маюць розны ўзровень матывацыі і тып мыслення, на ўроках выкарыстоўваю тлумачальна-ілюстрацыйны і рэпрадуктыўны метады навучання, працу з кнігай, практычныя і лабараторныя доследы. На асобных уроках ужываю інтэрактыўныя метады, эфектыўным бывае часткова-пошукавы метад навучання.

Урок «Хімічныя ўласцівасці вады» распрацаваны для навучэнцаў 7 класа. Гэта другі ўрок у тэме «Вада» (7 гадзін). У класе 11 вучняў; матывацыя да навучальнай дзейнасці ў навучэнцаў на розных узроўнях развіцця. Паводле класіфікацыі Н. Галеевай[1], клас мае наступны склад: базавы ўзровень матывацыі – 2 навучэнцы; пазнавальны ўзровень – 3 навучэнцы; сацыяльны ўзровень – 5 навучэнцаў; сацыяльна-духоўны ўзровень – 1 навучэнец.

Базавыя веды да дадзенага ўрока ў большасці вучняў на дастатковым узроўні: добра ўмеюць характарызаваць склад рэчыва, вызначаць яго клас (аксіды, кіслоты) па хімічнай формуле; складаць формулы рэчываў па валентнасці элементаў, вызначаць тыпы рэакцый па іх ураўненні, ведаюць прыкметы хімічных рэакцый, вызначаюць рэагенты і прадукты, называюць прыкметы рэакцый. Апору на гэтыя веды і ўменні выкарыстоўваюцца пры супольнай распрацоўцы наштобузу.

АА ў дадзеным класе выкарыстоўвалася на працягу 5 месяцаў. За гэты час навучэнцы добра навучыліся з дапамогай настаўніка і самастойна фармуляваць мэты ўрока і вызначаць да іх крытэрыі, карыстацца схемамі ацэньвання, сігнальнымі карткамі, засвоілі правіла «не падымання рукі». Стаўленне навучэнцаў да АА пазітыўнае. наштобузу

[1] Галеева, Н. Л. Сто приёмов для учебного успеха ученика на уроках биологии: Методическое пособие для учителя. – М.: 5 за знания, 2006

дазваляе ім добра разумець структуру вучэбнага матэрыялу і навучальнай дзейнасці. Абмежаванне колькасці адзнак змяншае ўзровень трывожнасці школьнікаў.

Звяртаю ўвагу калег на тое, што на ўроку я імкнуўся да пастаяннай зваротнай сувязі. У прыватнасці, выніковы кантроль цалкам адпавядае мэце ўрока.

Тэма: Хімічныя ўласцівасці вады.

Тып урока: вывучэння новага матэрыялу.

Сувязь з папярэднімі ведамі: вучні ведаюць састаў і фізічныя ўласцівасці вады; паняцце пра аксіды і кіслоты, формулы кіслот; хімічныя элементы (металы і неметалы); тыпы хімічных рэакцый; валентнасці і складанне формул па валентнасці.

Мэты ўрока: напрыканцы ўрока вучні будуць **(***паводле патрабаванняў вучэбнай праграмы***)**:

1. Ведаць асноўныя аксіды, кіслотныя аксіды, асновы.
2. Называць і характарызуюць хімічныя і фізічныя ўласцівасці вады, тыпы хімічных рэакцый.
3. Састаўляць ураўненні хімічных рэакцый вады з кіслотнымі і асноўнымі аксідамі, актыўнымі металамі.
4. Чытаць ураўненні хімічных рэакцый вады.

Наштобузу:

1. Рэакцыя вады з актыўнымі металамі, яе тып, прыкметы і прадукты.
2. Рэакцыя вады з аксідамі неметалаў, яе тып, прыкметы і прадукты.
3. Формулы кіслотных аксідаў, іх азначэнне і адпаведныя кіслоты.
4. Рэакцыя вады з аксідамі металаў, яе тып, прыкметы і прадукты.
5. Формулы асноўных аксідаў, іх азначэнне і адпаведныя асновы.
6. Якія аксіды металаў з вадой не рэагуюць і якія асновы ім адпавядаюць.
7. З чаго складаюцца асновы (састаў асноў).

Ключавое пытанне: Што такое кіслотныя дажджы і як яны ўтвараюцца?

Ход урока

1. Арганізацыйны момант.

- Пастаноўка мэты ўрока.
- Прагляд крытэрыяў наштобузу.

Навучэнцы атрымалі карткі з асновай для наштобузу.

Рэакцыя вады з актыўнымі металамі, яе..., ... і ... (што ведаем пра хімічныя рэакцыі?; тыпы, прыкметы, прадукты)
З чаго складаюцца асновы? (Састаў асноў.)
Рэакцыя вады з аксідамі..., яе…, ….і ….(якія аксіды ведаем? аксіды металаў і неметалаў; што ведаем пра хімічныя рэакцыі?)
Формулы... аксідаў, іх азначэнне і адпаведныя... (якія аксіды вывучым?)

Рэакцыя вады з аксідамі..., яе..., ... і... (якія аксіды ведаем? аксіды металаў і неметалаў. Што ведаем пра хімічныя рэакцыі?)
Формулы .... аксідаў, іх азначэнне і... (якія аксіды яшчэ вывучым?)
Якія аксіды металаў з вадой не рэагуюць і якія асновы ім адпавядаюць

Карткі былі дапоўнены ў выніку дыялогу паміж настаўнікам і вучнямі. Першую мэту ўрока сфармулявалі навучэнцы, зыходзячы з тэмы, а другая была пастаўлена з дапамогай настаўніка, бо навучэнцы яшчэ не ведаюць пра кіслотныя і асноўныя аксіды.

2. Праверка дамашняга задання.

Запоўніць табліцу.

Характарыстыка рэчыва	Фізічныя ўласцівасці вады
Агрэгатны стан	вадкая, газападобная, цвёрдая
Смак	без смаку
Колер	без колеру
Пах	без паху
Тэмпература кіпення	100°C
Тэмпература замярзання	0°C
Хімічная формула рэчыва	H_2O
Агульны лік атамаў у малекуле	3
Якасны састаў	вадарод і кіслярод
Колькасны састаў	2 атамы вадароду, 1 атам кіслароду
Адносная малекулярная маса	18
Малярная маса рэчыва	18 г/моль

Схема ацэнкі: Ці правільна запісаны дадзеныя ў табліцы? Праверце табліцу адзін у аднаго, па эталоне (з настаўнікам). Пакажыце вынікі каляровымі карткамі («святлафор») і абмяркуйце па пытаннях: былі прапушчаны памылкі?; што трэба дапрацаваць?

- ***Актуалізацыя апорных ведаў.***

Абмяркуйце ў парах заданні і пытанні:

1. Назавіце формулы і назвы кіслот якія вы ведаеце.
2. Якія металы рэагуюць з кіслотамі, а якія – не?
3. Ці можаце вы назваць наступныя аксіды? (Формулы аксідаў запісаны на дошцы.)
4. Ці можаце вы скласці формулы аксідаў? (Назвы запісаны на дошцы.)



Вынікі абмеркавання па правіле «Не падымання рукі».

3. Вывучэнне новай тэмы.

- ***Рэакцыя вады з актыўнымі металамі, яе тып, прыкметы і прадукты.***

Металы па сваёй актыўнасці падзяляюцца на 3 групы: актыўныя, сярэдняй актыўнасці і неактыўныя.

Настаўнік дэманструе вучням рад актыўнасці металаў. Звяртае ўвагу на натрый / кальцый, жалеза і золата. Паглядзім як гэтыя металы рэагуюць з вадой.

Пытанні і заданні вучням да дэманстрацыйнага вопыту:

1. Назірайце за характарам рэакцый, вызначце і запішыце прыкметы рэакцый.
2. Які метал рэагуе з вадой больш /менш актыўна? Дзе яны размешчаны у радзе металаў?
3. Якія умовы неабходны для рэакцыі жалеза з вадой? Дзе размешчаны гэты метал у радзе?
4. Зрабіце вывад пра сувязь становішча металу і яго актыўнасці.

Вопыт-дэманстрацыя «Рэакцыя натрыю (кальцыю) з вадой»

$$2Na + 2HOH = 2NaOH + H_2\uparrow$$

Таксама дэманструем адносіны золата да вады (выкарыстоўваецца залаты выраб). Рэакцыю вады з жалезам тлумачым вусна: яго немагчыма нагрэць да неабходнай тэмпературы:

$$3Fe + 4H_2O \xrightarrow{700-900\,^\circ C} Fe_3O_4 + 4H_2.$$

- ***Праца з радам актыўнасці металаў*** *(заданні на выбар).*

1. Назавіце металы больш актыўныя за натрый (жалеза, золата).
2. Вызначце металы, якія будуць рэагаваць з вадой.
3. З якіх металаў не варта выраблядь кухонны посуд? Чаму?

Магчыма абмеркаванне ў парах.

Вынікі абмеркавання па правіле «Не падымання рукі».

4. Укажыце тып дадзенай рэакцыі. Пастаўце каэфіцыенты ва ўраўненні рэакцыі. Запішыце назіранні.

- ***Рэакцыя вады з аксідамі неметалаў, яе тып, прыкметы і прадукты.***

Настаўнік дэманструе вопыт, запісвае прыклады ўраўненняў без каэфіцыентаў.

Вопыт-дэманстрацыя «Рэакцыя вуглякіслага газу (аксіду фосфару V) з вадой».

$$P_2O_5 + 3H_2O = 2H_3PO_4$$

$$HOH + CO_2 = H_2CO_3$$

1. Укажыце тып дадзенай рэакцыі.
2. Пастаўце каэфіцыенты ва ўраўненні рэакцыі.
3. Запішыце назіранні.

- ***Формулы кіслотных аксідаў, іх азначэнне і адпаведныя кіслоты.***

    1. Вызначце з дапамогай падручніка якім аксідам якія кіслоты адпавядаюць.
    2. Завучыце і запоўніце табліцу без падручніка.
    3. Праверце вынікі, дапамажыце адзін аднаму.

Формула кіслотнага аксіду	**Формула адпаведнай кіслаты**

- ***Рэакцыя вады з аксідамі металаў, яе тып, прыкметы і прадукты.***

Настаўнік дэманструе вопыт, запісвае прыклады ўраўненняў без каэфіцыентаў.

$$CaO + HOH = Ca(OH)_2 + Q$$

$$CuO + HOH = \text{(не рэагуе)}$$

1. Укажыце тып дадзенай рэакцыі.
2. Пастаўце каэфіцыенты ва ўраўненні рэакцыі.
3. Запішыце назіранні.

- ***Формулы асноўных аксідаў, іх азначэнне і адпаведныя асновы.***

Якія аксіды металаў з вадой не рэагуюць і якія асновы ім адпавядаюць? *(Праца па табліцы з дапамогай падручніка.)*

1. Вызначце з дапамогай падручніка, якім аксідам якія кіслоты адпавядаюць.
2. Завучыце і запоўніце табліцу без падручніка.
3. Праверце вынікі, дапамажыце адзін аднаму.

Формула асноўнага аксіду	**Формула адпаведнай асновы**

- ***Састаў асноў.***

1. З дапамогай падручніка дайце азначэнне асновам.
2. Запоўніце табліцу для $Al(OH)_3$, $Fe(OH)_2$, $Fe(OH)_3$, KOH.

Формула асновы	Метал і яго валентнасць	Колькасць груп -OH
NaOH	Na, (I)	1 гідраксідная група -OH
$Zn(OH)_2$	Zn, (II)	2 гідраксідныя групы -OH

3. Праверце вынікі, дапамажыце адзін аднаму.


Вынікі абмеркавання па правіле «Не падымання рукі».

- ***Першасны кантроль і зваротная сувязь.***

Тэхніка «Святлафор»: «так» – зялёная картка; «не» – чырвоная; «не ведаю» – жоўтая.

1. Вада рэагуе з металамі?
2. Вада рэагуе з усімі металамі?
3. Натрый належыць да актыўных металаў?
4. У рэакцыі вады з актыўнымі металамі ўтвараецца аснова?
5. З вадой рэагуюць усе аксіды металаў?
6. Вада рэагуе з аксідамі неметалаў?

4. Замацаванне ведаў і іх выкарыстанне.

Выкананне практыкаванняў са «Зборніка задач па хіміі 7 клас»: №№ 620 – 626 *(на выбар).*

Настаўнік працуе з вучнямі індывідуальна.

5. Адказ на ключавыя пытанні. Рэфлексія.

На картках наштобузу адзначце пункты з якімі вы справіліся добра, што патрэбна дапрацаваць. Параўнайце свае вынікі з прапановамі настаўніка.

Настаўнік рыхтуе зваротную сувязь вучням.

Нататкі і дадатковыя практыкаванні:

Леонардо да Винчи назвал воду «соком жизни на Земле». Действительно, всё живое в среднем состоит из этого вещества: человек – 60 %, медуза – 95 %, клетки мозга – 85 %, кровь – 80 %, клетки костной ткани – 20 %. Потеря воды в количестве 1 % от веса тела вызывает жажду. Если потеря воды в 10 раз больше (т. е. составляет 10 % от веса тела, это может привести к смерти). Почти все химические реакции идут в водной среде. Кроме того, испаряясь, вода охлаждает организм обитателей суши. Если бы человек не испарял пот, то после часа напряжённой работы или игры в футбол его температура тела подскочила бы до 46^{0}.

Писатель Антуан де Сент-Экзюпери так сформулировал мысль о соотношении воды и жизни: «Вода! Ты не просто необходима для жизни, ты и есть сама жизнь!».

6. Дамашняе заданне. § 32 №№ 5, 6, 8.

Наштобузу:

1. Вывучу якому аксіду якая кіслата (аснова) адпавядае (змест табліц).
2. Змагу пералічыць з якімі рэчывамі рэагуе вада.
3. Змагу запісваць ураўненні рэакцый (з параграфа падручніка).

Спіс рэкамендаванай літаратуры

Black, P. Dylan, W. Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment / P. Black, W. Dylan [Electronic resource]. – Mode of access : http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf; http://aacenka.by/?p=38 [бел. перакл.].

Black, P. Dylan, W. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education. – 1998. – March. – p. 7 – 74.

www.aacenka.by – сайт, прысвечаны АА ў Беларусі.

www.dn.aacenka.by – платформа дыстанцыйнага навучання АА.

www.ceo.org.pl/pl/ok – партал, прысвечаны АА ў Польшчы.

www.nastaunik.info – інфармацыйна-метадычны сайт для беларускіх настаўнікаў.

Аксючиц С. А. Активная оценка учебных достижений – средство формирования самооценки / С. А. Аксючиц // Народная асвета. – 2012. – № 8. – С. 29 – 33.

Актыўная ацэнка : Метадычны дапаможнік беларускага настаўніка; пад рэд. Н. Ільініч. – Мінск, 2011 – 83 с. [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : http://aacenka.by/wp-content/uploads/2012/03/aa.pdf.

Демедюк, М. И. Урок обучения письму в 1 классе. Строчная буква ж / **М. И. Демедюк // Пачатковае навучанне. – 2012. – № 10. – С. 34.**

Дубоўская, В. Актыўная ацэнка – актыўны вучань / **В. Дубоўская** // Наст. газ. – 2012. – 15 снеж.

Дубоўская, В. У трэндзе – адказнасць за навучанне **[**Гутарка з **М. І. Запрудскім] / В. Дубоўская** // Наст. газ. – 2014. – 19 крас. [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : http://nastgaz.by/?p=8630.

Запрудский, Н. И. Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся / **Н. И. Запрудский**. – Минск : Сэр-Вит, 2012. – 160 с.

Запрудскі М. І. Актыўная ацэнка – новая стратэгія навучання // Кіраванне ў адукацыі – 2011. – № 12. – С. 15.

Запрудскі, М. Актыўная ацэнка : зваротная сувязь на ўроку / **М. Запрудскі** // Наст. газ. – 2013. – 2 крас.

Локис, С. И. Урок математики во 2 классе : Письменное вычитание двузначного числа из круглого / **С. И. Локис // Пачатковае навучанне. – 2012. – № 10. – С. 46.**

Локіс, С. І. Навучанне пісьмоваму пераказу. Беларуская мова. ІІІ клас / С. І. Локіс // Пачатковае навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2013. – № 7.

Шымко І. Актыўная ацэнка: пазбавіцца стрэсавых сітуацый і ліквідаваць прабелы ў ведах / І. Шымко // Наст. газ. – 2013. – 17 студз.

Мацкевіч, Т. П. Метад актыўнай ацэнкі: узнікненне і распаўсюджванне ў краінах свету / Т. П. Мацкевіч // **Пачатковае навучанне. –** 2012. **–** № 10. – С. 17

Мацкевіч, Т. П. Орса-Рамана, А. Фактары, якія ўплываюць на эфектыўнасць навучання : паводле даследавання Джона Хэці "Узаемабачнае навучанне" / **Т. П. Мацкевіч, А. Орса-Рамана //** Фізіка – № 5. – 2013..

Мацкевіч, Т. Эфектыўнасць навучання : Фактары і ўплывы / **Т. Мацкевіч //** Роднае слова. – 2013. – № 7. – С. 66.

Мацулевич, С. В. Урок математики в 1 классе. Дециметр / С. В. Мацулевич // **Пачатковае навучанне. –** 2012. **–** № 10. – С. 26.

Паўлава, Ю. Прызначэнне літар е, ё, ю, я, і : Урок беларускай мовы (V клас) / **Ю. Паўлава //** Роднае слова. – 2013. –№ 7. – С. 69.

Печёнова, О. В. Урок математики в 3 классе. Письменное вычитание в случае вида *800 – 123* / **О. В. Печёнова // Пачатковае навучанне. – 2012. – № 10. – С. 48.**

Радевич, Е. В. От оценивания для контроля к оцениванию для развития / Е. В. Радевич // **Пачатковае навучанне. –** 2012. **–** № 10. – С. 23.

Стэрна, Д. Актыўная ацэнка: Новая методыка навучання для якаснага ўзроўню адукацыі / Д. Стэрна // **Пачатковае навучанне. –** 2012. **–** № 10. – С. 18.

Якубоўская Э.М., Якубоўскі А. У. Пытанні настаўніка на ўроках фізікі// Фізіка. – 2014. – № 4. – С. 3 – 7.

Ярмак, А. В. Урок обучения грамоте в 1 классе. Гласный звук "а", буквы А, а / А. В. Ярмак // **Пачатковае навучанне. –** 2012. **–** № 10. – С. 29.

Звесткі пра аўтараў

Мікалай Запрудскі – прафесар кафедры педагогікі і менеджменту адукацыі Акадэміі паслядыпломнай адукацыі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт. E-mail: zaprudskyn@mail.ru.

Наталля Ільініч – настаўнік гісторыі і грамадазнаўства, рэдактар сайта www.aacenka.by. E-mail: talka5@tut.by.

Юрась Каласоўскі – настаўнік беларускай мовы і літаратуры Магілёўскай гарадской гімназіі № 1, пераможца конкурсу прафесійнага майстэрства Магілёўшчыны ў 2013 г., фіналіст рэспубліканскага конкурсу «Настаўнік года-2014». E-mail: kalasok@tut.by.

Міхась Кудзейка – старшы выкладчык кафедры педагогікі вышэйшай школы і сучасных выхаваўчых тэхналогій БДПУ ім. М. Танка. E-mail: kudejko@mail.ru.

Тамара Мацкевіч – намесніца старшыні РГА «Таварыства беларускай школы", каардынатар курсаў дыстанцыйнага навучання «Стратэгія актыўнай ацэнкі". E-mail: nastaunik2007@gmail.com.

Алена Палейка – навуковы супрацоўнік Лабараторыі сацыякультурнай адукацыі Навукова-метадычнай установы «Нацыянальны інстытут адукацыі». E-mail: alenapaleika@gmail.com.

Алена Радзевіч – метадыст вышэйшай катэгорыі Цэнтра прафесійнага развіцця і інавацыйнай адукацыі Дзяржаўнай установы адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі». E-mail: lenaradevich@tut.by.

Галіна Сухава - выдатнік адукацыі , настаўнік-метадыст ДУА "Гімназія №5 г. Віцебска", лаўрэат конкурсу "Настаўнік года РБ-2009", член рэспубліканскага клуба "Крыштальны журавель". E-mail: galaktika2972@mail.ru.

Эла Якубоўская – настаўнік фізікі катэгорыі "настаўнік-метадыст" Дзяржаўнай установы адукацыі "Гімназія №1 г. Жодзіна". E-mail: eyya@mail.ru.

Падзяка

Таварыства беларускай школы і калектыў аўтараў выказваюць шчырую падзяку польскім калегам Дануце Стэрне, Ёане Соцька і Агнешцы Свечцы, рэдактару кнігі Мікалаю Запрудскаму, рэцэнзенту Валянціне Гінчук, а таксама людзям і арганізацыям, якія далучыліся да выхаду друкаванай версіі кнігі.

Дзякуем усім студэнтам і ментарам курсаў дыстанцыйнага навучання, дзякуем настаўнікам-практыкам, на аснове досведу якіх была напісана гэтая кніга, і з прыемнасцю пералічваем іх імёны:

Алена Ананчыкава, Ірына Анціпава, Святлана Аксючыц, Таццяна Афанасік, Таццяна Барткевіч, Наталля Бартошык, Таццяна Батура, Юлія Баранчык, Святлана Бегуновіч, Аляксандра Брыкава, Наталля Вішаватая, Аліна Верамеенка, Кацярына Ветрава, Алена Гаўруковіч, Таццяна Глушакова, Надзея Грыгор’ева, Ірына Гуськова, Вольга Дзмітрачкова, Святлана Дзюбенка, Наталля Ільініч, Ганна Кавалёва, Алена Казлова, Юрась Каласоўскі, Марына Калбасіч, Алена Кананові, Кацярына Канашэвіч, Аксана Колтан, Міхась Кудзейка, Алена Ластоўская, Дзіяна Лявонава, Святлана Локіс, Святлана Ляшонак, Людміла Марціна, Святлана Мацулевіч, Алена Нікіфаровіч, Юлія Набароўская, Ірына Нядокунева, Юлія Паўлава, Алена Палейка, Ганна Піскуновіч, Ала Прыходзька, Вольга Пячонава, Алена Радзевіч, Алена Сарока, Алена Сеген, Галіна Скарына, Лера Сом, Галіна Сухава, Таццяна Ціманоўская, Вольга Цірынава, Алена Цынкевіч, Андрэй Чахомаў, Вікторыя Шпетная, Іна Шымко, Эла Якубоўская, Ала Ярмак, Вольга Абламейка, Ірына Адзіянава, Аляксандр Алейнікаў, Галіна Альшэўская, Святлана Апанасевіч, Мікалай Атрахімовіч, Лілія Аўсіевіч, Лілія Барнатовіч, Святлана Бародзіч, Ірына Бароўская, Анжэла Бондарава, Святлана Вазіла, Ілона Вайшнаровіч, Таццяна Гіль, Тамара Глаўко, Марыя Говіч, Вольга Гусева, Вольга Званцова, Генадзь Змітровіч, Вера Зубкова, Святлана Іваненка, Алена Кавалевіч, Святлана Кавалевіч, Вольга Калюта, Святлана Кандрацюк, Людміла Каралёва, Святлана Карэнка, Наталля Катчанка, Ала Кезь, Валянціна Колбік, Андрэй Кузьмін, Любоў Кузьміна, Марыя Кузьміч, Ала Лазіцкая, Наталля Лук’яненка, Андрэй Лянчэўскі, Валянціна Малашэвіч, Марына Меркуленка, Таццяна Мірошнікава, Алена Міхайлава, Аліна Невар, Алена Несцярук, Ганна Падвяцельская, Ганна Пападчанка, Ірына Папко, Ганна Паўленка, Святлана Пашкоўская, Аксана Прахіна, Іна Протас, Алена Пышнюк, Юлія Пятакова, Галіна Раманоўская, Лідзія Раманчук, Наталля Сазонава, Марыя Сахончык, Святлана Севярын, Алена Сівакова, Вольга Слаута, Іна Слаута, Наталля Татарыновіч, Таццяна Фаміна, Таццяна Хачанкова, Тамара Ціханчук, Неаніла Цыганок, Таццяна Чапуркіна, Людміла Чарных, Леанід Шафарэвіч, Наталля Шынкевіч, Людміла Яршова, Алена Ясевіч.

Таварыства беларускай школы – добраахвотная грамадская культурна-асветніцкая арганізацыя, якая аб'ядноўвае грамадзян з мэтай удасканалення сучаснай нацыянальнай сістэмы адукацыі. Вядзе традыцыі ад Таварыства беларускай школы (ТБШ), заснаванага Браніславам Тарашкевічам у 1921 г.

ТБШ шчыльна супрацоўнічае з дзяржаўнымі, грамадскімі, прыватнымі навучальнымі ўстановамі Рэспублікі Беларусь, аказвае метадычную дапамогу настаўнікам-практыкам, удзельнічае ў напісанні падручнікаў новага пакалення, а таксама ў стварэнні дапаможнікаў, метадычных распрацовак на аснове нацыянальных каштоўнасцей і з улікам найноўшых дасягненняў айчынных і замежных спецыялістаў. ТБШ наладжвае і падтрымлівае сталыя сувязі з адукацыйнымі арганізацыямі еўрапейскіх дзяржаў; ладзіць семінары, міжнародныя канферэнцыі, праводзіць абмен спецыялістамі, вучнямі і настаўнікамі. Рэспубліканскае грамадскае аб'яднанне «Таварыства беларускай школы» зарэгістравана Міністэрствам юстыцыі РБ 30 жніўня 1996 г.

www.aacenka.by

Сайт, прысвечаны актыўнай ацэнцы.

Метадычныя асновы. Кнігі і артыкулы. Аўтарскія распрацоўкі заняткаў. Дыстанцыйнае навучанне. Падзеі і абвесткі. Кансультацыя экспертаў. Міжнародны і беларускі досвед выкарыстання стратэгіі актыўнай ацэнкі.

www.nastaunik.info

Інфармацыйна-метадычны партал для настаўнікаў.

Навіны адукацыі. Новыя тэхналогіі і метады выкладання. Грамадзянская адукацыя і нацыянальнае выхаванне. Конкурсы і абвесткі. Адукацыйны досвед беларускіх настаўнікаў: распрацоўкі ўрокаў, школьных святаў, пазакласных мерапрыемстваў. Падручнікі, метадычныя дапаможнікі, навучальныя відэа- і аўдыясродкі.

Nastaunik.info створаны настаўнікамі і для настаўнікаў як пляцоўка для ўзаемадапамогі, абмену досведам, публікацыямі і педагагічнымі ідэямі.

Актыўная ацэнка ў дзеянні:
вопыт настаўнікаў Беларусі

Дапаможнік для настаўнікаў

Рэдактар *Мікалай Запрудскі*
Тэхнічны рэдактар *Юрась Новікаў*
Карэктар *Вольга Крукоўская*
Малюнкі *Міхась Кудзейка*
Дызайн вокладкі *Андрэй Бандарэнка*

Падпісана да друку 12.12.2014. Фармат 70х100 1/16.
Гарнітура Myriad. Папера афсетная. Наклад 299.

Издательство «Юстинус»
(г. Белгород, ул. Центральная, 103а)

Отпечатано: Типография «С-Принт»,
214020, г. Смоленск, ул. Шевченко, 71 оф. 48.